

Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht Modell 23

Herausgegeben von Rolf und Ingrid Schmiederer

Wolfgang Keim

Variable Unterrichtsplanung am Beispiel China

Teil I: Didaktischer Kommentar.
Modellbeschreibung,
Materialstruktur, Lehrerbegleitbögen.

Berichtigungen

S. 9, 5. Zeile:
statt komponierte: komponierter

S. 26, Zeile 33:
es muß lauten: in erster Linie die durch . . .

S. 38, letzte Zeile:
statt unterschieden: unterscheiden.

S. 96, 26. Zeile:
statt Sekundarstufe I: Sekundarstufe II

S. 98, 6.–2. Zeilen von unten lauten richtig:
kommen zuverlässig zu sein scheinen. Die Berichte
M/1 – M/4 sind für die Mittelstufenarbeit geeignet.
M/5 und M/6 dagegen, die das Phänomen Volkskommune
auf einer theoretischen Ebene behandeln (M/5) bzw.
kritische Reflexion von Berichten über die Volkskommune
intendieren (M/6) setzen beim Schüler . . .

S. 105, letzte Zeile:
statt S. 225–265: S. 185–224

S. 122, 6. Zeile entfällt

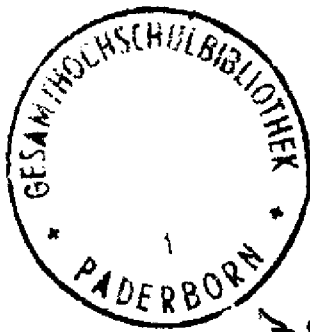
S. 123, 16. Zeile:
richtig: seit den 50er Jahren ist an Filmdokumenten . . .

Wolfgang Keim

Variable Unterrichtsplanung am Beispiel China

Teil 1: Didaktischer Kommentar.
Modellbeschreibung,
Materialstruktur, Lehrerbegleitbögen.

Europäische Verlagsanstalt



78/38742

Standort: P 30 21
Signatur: QJZ 1081-1+1
Akz.-Nr.:
Id.-Nr.:

✓

© 1974 by Europäische Verlagsanstalt
Frankfurt am Main – Köln
Druck: Poeschel & Schulz-Schomburgk, Eschwege
ISBN-Nr.: 3434200509
Printed in Germany

INHALT

	Seite
Variable Curricula als Alternative zur bisherigen Unterrichtsplanung	7
Konstante der Planung	11
1. Wissenschaftstheoretische Vorentscheidungen	11
2. Gesellschaftspolitische und bildungstheoretische Vorentscheidungen	13
Intentionen und Stoffstruktur	17
Variable Faktoren	20
1. Auswahl und Reihenfolge der Lehrinhalte	20
2. Medien	21
3. Didaktische Ebenen der Vermittlung	24
4. Arbeits- und Sozialformen	27
5. Transfer und Schülerbezüge	29
6. Einstiege	32
7. Leistungsmessung	33
Lehrerbegleitbögen	35
Fragebogen als Hilfsmittel für den Lehrer beim Umgang mit variablen Unterrichtsmodellen	37
Beispiele möglicher Unterrichtsprogramme	45
Anmerkungen	55
Verzeichnis durchgesehener China-Unterrichtsplanungen	58
Materialstruktur	59
Register	64
Lehrerbegleitbögen	65

Variable Curricula als Alternative zur bisherigen Unterrichtsplanung

Verfolgt man die gegenwärtige Diskussion um die Curriculumreform in der Bundesrepublik, stellt man fest, daß sie sich vornehmlich mit dem intentionalen Aspekt der Lernziele beschäftigt, dagegen der Frage nach deren Realisierung nur verhältnismäßig wenig Aufmerksamkeit schenkt¹. Karl FREY führt diese Vorliebe der deutschen Erziehungswissenschaftler auf den – trotz aller Bekenntnisse zu empirischen Forschungsmethoden – immer noch wirksamen „Einfluß der geisteswissenschaftlichen Didaktik“ zurück², womit er – vergleicht man die entsprechenden Forschungsprojekte in der DDR³, wo man viel gründlicher mit der wissenschaftlichen Tradition gebrochen hat – tendenziell nicht Unrecht hat. So kann man es als ein Glück bezeichnen, daß die Schulen – zumindest eine Reihe von Versuchsschulen – heute weit mehr als in den vergangenen Jahrzehnten und Jahrhunderten damit begonnen haben, ihrerseits nicht mehr bloß pragmatisch Unterricht im wissenschaftlichen Vorraum zu betreiben, sondern selbst die Realisierung neuer Lernziele, -inhalte und -methoden auf einer wissenschaftlich abgesicherten Basis in die Hand zu nehmen. Die von den Schulen betriebene Curriculumforschung richtet sich in erster Linie auf Unterrichtsprogramme, deren Planung, Entwicklung, Kodifizierung und Realisierung im Unterricht mit anschließender Revision. Den meisten dieser Unterrichtsplanungen gemeinsam ist der Versuch, einen festen Gesamtzusammenhang zwischen

- operationalisierten Lernzielen,
- zugeordneten Themen und Inhalten,
- dazu passenden Methoden,
- Sozialformen,
- Medien,
- schließlich Anweisungen für eine Lehrerfolgskontrolle

vorzuzeichnen, und zwar – mehr oder weniger – bis in die letzten Details.

Der Unterricht ist damit *programmiert*⁴, d. h. der Lehrer hat lediglich die Aufgabe, die vorgeschriebenen Anweisungen zur Kenntnis zu nehmen und – darin liegt seine eigenständige Leistung – in Unterricht umzusetzen. Zweifellos haben derartige Unterrichtsprogramme ihren Wert und ihre Bedeutung in der heutigen Schulwirklichkeit, vor allem für die Gesamtschule: Ein Fachleistungsunterricht z. B. erfordert ein für alle Kurse einheitliches Grundprogramm mit gleichen Tests, aufgrund derer die Kurszuweisungen und

späteren Abschlüsse auf einer vergleichbaren Basis vorgenommen werden können. Die Überlastung der Lehrer läßt eine solche Hilfe wünschenswert erscheinen. Viele Kollegen sind nicht bereit oder ungenügend qualifiziert, um selbständig Unterrichtseinheiten zu konstruieren, so daß sie auf programmierte Curricula angewiesen sind. Die immer schneller fortschreitende Entwicklung der Fachwissenschaften sowie ihre Differenzierung in immer neue Teilgebiete schneiden den Lehrer schon nach wenigen Jahren Schule von den neuesten Forschungsergebnissen in seinen Disziplinen ab, wenn nicht aufgrund gezielter Arbeitsteilung der Versuch gemacht wird, neue wissenschaftliche Ergebnisse auf Schülerinteressen, gesellschaftliche Anforderungen etc. hin zu beziehen und in entsprechende fertige Unterrichtseinheiten umzusetzen, die dann einen Multiplikationseffekt haben können. Schließlich vollzieht sich menschliches Lernen – nach den Theorien GAGNEs u. a. – in Stufen, so daß hierarchisch strukturierte Unterrichtseinheiten, die eine genaue Beschreibung der Abfolge von Lernschritten und -sequenzen erfordern, den „Bedingungen menschlichen Lernens“ (Gagné) entsprechen.

Trotz dieser unmittelbar einleuchtenden Vorzüge programmierter Unterrichtseinheiten ist die Kritik an dieser Art von Planung in den letzten Jahren immer lauter geworden⁵. Haupteinwände gegen derartige „Curricula als quasi vorfabrizierter Unterricht“ (KNAB)⁶ sind

- die mangelnde Berücksichtigung von Schülerinteressen;
- die unzureichende Berücksichtigung unterschiedlicher Lerngruppen mit verschiedenen soziokulturellen und anthropologischen Bedingungen;
- die „Fernsteuerung des Lehrers in jedem Unterrichtsschritt“ (KNAB)⁷, die zu seiner weitgehenden Entmündigung führt;
- die Unterwerfung menschlicher Interaktion, wie sie im Unterricht stattfindet, unter die Gesetzmäßigkeiten von Technologie, Effektivität und Ökonomie⁸;
- die unökonomische Substanz, da ein – mit verhältnismäßig großem Aufwand – konstruiertes Curriculum nur in *einer* Jahrgangsstufe und *einem* bestimmten Kontext zu gebrauchen ist.

Unter Berücksichtigung solcher Kritik müßten Unterrichtsmodelle entwickelt werden, die den anthropologischen und soziokulturellen Voraussetzungen verschiedener Lerngruppen genügend Spielraum lassen, Schülerinteressen berücksichtigen sowie Spontaneität in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern initiieren. Das würde voraussetzen, daß derartige Unterrichtsplanungen nur teilprogrammiert oder – positiv ausgedrückt – *variabel*⁹ sind. Die Umrisse solcher variablen oder offenen (HILLER) Curricula werden in der Literatur zur Curriculumreform vielfach skizziert:

- „Eine Darstellung der Variationsbreite von Zielen und der einem Ziel entsprechenden Mittel sollte es dem Lehrer möglich machen, die für

seine Lerngruppe geeigneten Lernerfahrungen und Lernhilfen zu wählen und zu kombinieren.“¹⁰

- „An die Stelle des Lehrbuches muß das Lehrwerk treten, d. h. ein multimediales Verbundsystem sorgfältig aufeinander abgestimmter, unter speziellen Zielsetzungen komponierte Informations- und Arbeitsmaterialien. Dabei kann es sich handeln um Texte in Lose-Blatt-Form, Arbeitsbücher, Unterrichtsprogramme, Tonbänder, Filme und Videobänder, Schallplatten usw.“¹¹

Wie das allerdings konkret aussehen soll, ist bislang noch wenig geklärt, darf doch die Alternative zu programmierten Einheiten nicht Rückfall in reine Stoffsammlungen heißen, mit denen der Lehrer nur dann etwas anfangen kann, wenn er seinen Unterricht sowohl inhaltlich als auch didaktisch selbständig vorbereitet.

Die vorliegende Planung versteht sich als der Versuch, am Beispiel „China“ ein variables Unterrichtsmodell¹² einmal zu konkretisieren. Zugrunde liegen praktische Erfahrungen mit China-Kursen in der Sekundarstufe I und II, die der Verfasser während seiner Referendarzeit an der Walter-Gropius-Schule Berlin/Britz-Buckow-Rudow durchgeführt hat.

Das Beispiel für unser Modell wurde bewußt aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Bereich gewählt, weil gerade er in ganz besonderem Maße die Aktivierung des Schülers, die Berücksichtigung seiner Interessen und die Spontaneität in der Interaktion von Schülern und Lehrern voraussetzt.

Darüber hinaus unterliegen gerade in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern Inhalte und Themen einem so raschen Wandel, daß hier die Aufarbeitung eines Stoffes für nur *eine* Altersstufe, *eine* feste Zahl von Stunden bzw. *ein* methodisches Vorgehen mit festgelegten Sozialformen des Unterrichts besonders unökonomisch erscheint. Schließlich ist die Lernstruktur hier wesentlich weniger abhängig von hierarchisch angeordneten Lernsequenzen als etwa in den Fächern Mathematik, Physik oder den Fremdsprachen.

Die Variabilität unseres Unterrichtsmodells bezieht sich auf

- die mögliche Auswahl der Lehrinhalte durch den Lehrer;
- die Reihenfolge ihrer Anordnung;
- die Lernschritte, in denen sie zu realisieren sind;
- den Zusammenhang, in den sie gestellt werden;
- die Ebene, auf der ihre Vermittlung erfolgt (unterschiedliche Adressatenkreise);
- die Medien;
- die Methoden und
- Sozialformen, mit und in denen sie zu erarbeiten sind, und schließlich
- die Formen der Leistungskontrolle, mit denen ihre Rezeption durch den Schüler gemessen werden kann.

Das bedeutet, *der Lehrer muß verzichten auf fest fixierte Grob- und Feinziele* (lediglich die Richtziele stehen mit den der Planung zugrundeliegenden Intentionen fest); vorgegebene Lernsequenzen, die zu den Grob- und Feinzielen

hinführen; eine vorgeplante hierarchische Struktur des Unterrichts; ausgewählte didaktisch aufbereitete Stoffe und Medien; feste Anweisungen in Form von Aktionsbögen und standardisierte Tests als Kontrollinstrument.

Dafür hat der Lehrer jedoch die Möglichkeit, China-Einheiten für verschiedene Jahrgangsstufen; für Gruppen mit unterschiedlichen soziokulturellen Voraussetzungen und Interessen; für verschiedene Zeiträume; in verschiedenem thematischen Zusammenhang; in verschiedener Reihenfolge; mit unterschiedlichen Methoden und in diversen Sozialformen mit Hilfe der Planung nach Gebrauchsanweisung ohne großen sachlichen und zeitlichen Aufwand zu konstruieren.

Es läßt sich also mit dieser *einen* Planung der Geschichts-, Gesellschaftskunde- und Politische-Weltkunde-Unterricht für sämtliche Schularten der Sekundarstufe I und II, der das Thema China zum Gegenstand hat bzw. es in anderem Zusammenhang berührt, abdecken. Voraussetzung hierfür ist jedoch die Vertrautheit des Lehrers mit den didaktischen Konstruktionsprinzipien der Planung und deren Anwendungsmöglichkeiten, so daß dem didaktischen Kommentar besondere Bedeutung zukommt. Eine weitere Voraussetzung liegt in der Anerkennung gewisser erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Prämissen sowie der mit unserer Konzeption verbundenen gesellschaftspolitischen und bildungstheoretischen Vorentscheidungen.

Das heißt: Der Lehrer wird mit unserer Planung nur dann sinnvoll arbeiten können, wenn er bereit ist, auf eine chronologische zugunsten einer thematisch strukturierten Darstellung des kommunistischen China zu verzichten, wobei er bei der Auswahl, Anordnung bzw. dem Kontext, in den er die vorgegebenen Themen stellt, weitgehend freie Hand hat; und wenn er weiter unser erkenntnisleitendes Interesse für mehr Gerechtigkeit und Emanzipation – gerade für die Völker der sogenannten unterentwickelten Kontinente – sowie für weniger Leistungsdruck, konkurrenz- und konsumorientiertes Verhalten in unserer Gesellschaft akzeptiert, weil solche Kriterien wesentlich die Auswahl und Anordnung der Materialien mitbestimmen. Da diese Vorentscheidungen *Konstante der Planung* sind und – unserer Auffassung nach – sein müssen, ist es wichtig, sie dem Lehrer, der mit unserer Einheit arbeiten will, zu explizieren, damit er sie nachvollziehen und sich kritisch damit auseinandersetzen kann. Nur wenn der Lehrer neben den didaktischen auch die wissenschaftstheoretischen und gesellschaftspolitischen Voraussetzungen der Einheit kennt, wird er in der Lage sein, die Planung unter neuen – wissenschaftstheoretischen wie gesellschaftspolitischen – Einsichten auch zu *überholen*.

Konstante der Planung

1. Wissenschaftstheoretische Vorentscheidungen

Eine wichtige Vorentscheidung jeder Planung fällt mit der Festlegung auf einen bestimmten fachwissenschaftlichen Ansatz. Bei den bisherigen China-Einheiten (vgl. Verzeichnis S. 58) wird gerade diese Frage besonders heftig diskutiert, und zwar so, daß jeweils die Vertreter *einer* Disziplin versuchen, *ihren* Ansatz als besonders relevant gegenüber *anderen* hervorzuheben: Gregor BÖTTCHER, der am Beispiel China den „Beitrag der Geographie zur politischen Bildung“ herauszustellen versucht¹³, möchte nachweisen, daß bei „der Interpretation der gegenwärtigen Struktur außereuropäischer politischer oder kultureller Großräume, aber auch in der Deutung individueller raumbezogener Phänomene ... der Geograph dem Historiker durchaus ebenbürtig ist“¹⁴. Hartmut BLOSS dagegen schließt sich Joachim ROHLFES vier Mindestforderungen des Historikers an die politische Bildung an, daß nämlich

- „1. neben der Vorgeschichte unserer Gegenwart die in sich ruhende Vergangenheit zu ihrem Recht kommen muß;
 2. die zeitliche Abfolge und Gebundenheit allen politischen Geschehens nicht außer acht gelassen werden darf;
 3. die genetische Fragestellung gleichzeitig neben der analytischen zu stehen hat und
 4. der Ereignis- und Entscheidungscharakter der Geschichte nicht durch theoretische Strukturzusammenhänge überdeckt werden darf“¹⁵,
- und steckt von hier aus den ausschließlich historisch ausgerichteten „Rahmen“ seiner Planung „gegenüber der Erdkunde“ ab¹⁶. Walter GAGEL endlich versucht, „die historische Sicht ganz auszuklammern“ – ohne sie allerdings in Bausch und Bogen zu verwerfen – und an ihre Stelle einen politologischen Ansatz treten zu lassen¹⁷.

Wenn wir uns für keine dieser oder anderer fachwissenschaftlichen Konzeptionen (etwa eine soziologische, psychologische, ästhetische) entscheiden, so deshalb, weil wir der Auffassung sind, daß die Fachwissenschaften keine naturgewachsenen Größen darstellen, denen sich der Wissenschaftler und Lehrer unterzuordnen hat, sondern daß diese vielmehr das Ergebnis einer durch Menschenhand gestifteten *künstlichen* Ordnung dessen sind, was erkennbar und wissenswert erscheint. Insofern diese Ordnung unter den Bedingungen eines bestimmten Zeitalters, vor allem des Neuhumanismus, entwickelt worden ist, wo sie den „Kosmos der Wissenschaften“ vom damaligen Erkenntnisstand

aus sicherlich sinnvoll abgebildet hat, muß sie zugleich unter weiterentwickelten erkenntnistheoretischen Ansätzen einer neuen Zeit überprüft und möglicherweise verändert werden. Die Schwierigkeiten, die die Schule heute mit ihrer Fächerzusammenstellung im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld hat, zeigen ebenso wie die Diskussion um die Neugestaltung des sozialwissenschaftlichen Bereiches an der Universität an, daß gerade die Fächereinteilung der infrage stehenden Disziplinen nicht mehr aufrechtzuerhalten ist, ja daß sie im Grunde auf wissenschaftliches Forschen ebenso wie auf einen – u. a. auch am Prinzip der Wissenschaftlichkeit orientierten – Unterricht hemmend wirkt. Deshalb erscheint es heute sinnvoller, von fachübergreifenden Fragestellungen auszugehen und von hier gezielt nach methodischen Ansätzen zu suchen, mit denen diese sich aufarbeiten und klären lassen.

Wenn wir im Rahmen unserer China-Planung beispielsweise die – später noch näher zu erläuternde – Frage nach dem „sozialistischen Modell“ China stellen, dann kann uns hierzu

- die *Geographie* über das natürliche Bedingungsfeld Chinas Auskunft geben;
- die *Geschichtswissenschaft* über die Ursachen der Entstehung dieses Modells;
- *Politologie* und *Philosophie* über dessen theoretische Prämissen;
- die *Sozialpsychologie* über die neuen Formen zwischenmenschlicher Interaktion;
- die *Volkswirtschaft* über den Faktor der Rentabilität;
- die *Pädagogik* über das gegenwärtige Erziehungssystem; und
- *Kunst- und Musikwissenschaft* über die neuen Tendenzen der chinesischen Oper und ihre gesellschaftliche Relevanz,

womit noch nicht einmal alle möglichen methodischen Ansätze aufgezählt sind.

Zwar spielt für unsere Planung die Geschichtswissenschaft eine zentrale Rolle, vor allem für die Teile I und II, die sich mit dem vorrevolutionären und revolutionären China beschäftigen¹⁸, Geschichte erscheint jedoch *nicht als „in sich ruhende Vergangenheit“* (ROHLFES)¹⁹, weil es diese, ohne daß sie unter bestimmten Prämissen dazu gemacht wird, unserer Meinung nach nicht gibt; *nicht in ihrer „zeitlichen Abfolge und Gebundenheit“* (ROHLFES), weil der chronologische ohne gleichzeitigen kausalen Zusammenhang noch keine Erkenntnis stiftet; *nicht in ihrem „Ereignis- und Entscheidungscharakter“* (ROHLFES), weil wir einmal davon ausgehen, daß die Geschichte kein selbständiges Subjekt ist, vielmehr einzelne Ereignisse bzw. Entscheidungen, die in der Vergangenheit liegen, erst dadurch, daß sie in den Rang von Wichtigkeit erhoben, zu solchen *gemacht werden*, zum anderen nicht der Überzeugung sind, daß in erster Linie äußerlich „große“ Ereignisse und Entscheidungen, sondern die diesen zugrundeliegenden sozioökonomischen, sozialpsychologischen und politischen Strukturen Fakten sind, die unser *eigenes* Erkenntnisinteresse – und d. h. auch das

der Schüler – beanspruchen können, weil sie auch *unsere* gesellschaftliche Existenz bestimmen.

Wir stellen also an die Geschichte gezielte Fragen, z. B. nach dem Zustandekommen der chinesischen Revolution, konstruieren dann eine Art Matrix, in der solche Leitfragen in ein logisch strukturiertes Fragenbündel zerlegt werden, und versuchen, das so gewonnene Raster mit Hilfe von historischen Informationen zu füllen und abzuklären. Dabei sind wir uns bewußt, daß die vielfach beschworene „Komplexität“ geschichtlicher Strukturen reduziert wird; wir erkaufen jedoch diesen Nachteil mit dem Gewinn rational kontrollierbarer Analysen und verweisen auf die Möglichkeit, durch verschiedenartige und komplexe Fragestellungen an den gleichen Gegenstand auch eine Fülle seiner Aspekte in unser Gesichtsfeld zu bekommen. Erst ein solches von gezielten Fragestellungen geleitetes Vorgehen, durch das unser Thema gleichsam netzplanartig strukturiert wird, ermöglicht – unter didaktischem Aspekt –

- *Variabilität* hinsichtlich Auswahl, Reihenfolge und Kontext, insofern die Fixpunkte dieses Planes eine Fülle von Kombinationen erlauben, wohingegen der traditionelle – chronologisch aufgebaute – Geschichtskurs lediglich in *einer* durch die Abfolge der historischen Zeit festgelegten Reihenfolge zu durchlaufen war;
sowie
- *Einsichten*, die einen *Transfer auf verwandte Probleme und ähnlich gelagerte Fragestellungen* zulassen.

2. Gesellschaftspolitische und bildungstheoretische Vorentscheidungen

Hinterfragt man die bereits vorliegenden China-Planungen auf ihr Gesellschaftsbild sowie die daraus resultierenden bildungstheoretischen Prämissen, findet man fast nur indirekte Äußerungen, die jedoch Rückschlüsse erlauben. Als Hauptkennzeichen des Gesellschafts- und Geschichtsbildes lassen sich bei einer Reihe von Autoren erkennen²⁰: der Glaube an *überirdische Determinanten*, denen der Mensch hilflos ausgesetzt ist („Gott“ oder „das Schicksal“, „das den Menschen zum Betrachter“, Geschichte zur „Tragödie“ werden läßt²¹; die Vorstellung von *kollektiven irdischen Mächten* (= Großmächten), die – wiederum – das Schicksal der Menschen bestimmen²²; *anthropomorphe Bezugskategorien*, wie der Glaube an die „Mentalität“ ganzer Völker, deren „dynamische und bedrohende Kraft“ sowie „beängstigende Konturen“ „die Welt in Atem hält“²³; gefährliche *pseudowissenschaftliche Schlüsse* von geographischen und historischen Bedingungen auf *kollektive Normen und ethische Einstellungen* sowie daraus sich quasi natürlich ergebende politische Systeme²⁴; ein zum Teil *militanter Antikommunismus*, der sich in *Teilthemen* wie „wird der gelbe Mann rot?“²⁵, *verfälschender Begrifflichkeit* („kommunistische Machtergreifung in China“²⁶ sowie anderen Mit-

tehn sprachlicher Manipulation äußert²⁷; die *Gleichsetzung von Volksaufständen* der unterdrückten Massen (z. B. Taiping-Aufstand in China) *mit Bürgerkriegen zwischen machthungrigen Generälen* (zwischen den Warlords nach 1912) als „Unruhen“²⁸, was zugleich indirekt auf die *affirmative*, d. h. auf Rechtfertigung des Status quo zielende *Tendenz* der meisten Verfasser schließen läßt, die durch einen ausschließlich auf „Verstehen“ gegenwärtiger und vergangener Verhältnisse ausgerichteten Ansatz politischer Bildung noch unterstrichen wird; eine *Wertneutralität faschistischen Tendenzen gegenüber*, aufgrund derer Tschiang Kai-schek, dessen offen faschistische Methoden wir im zweiten Teil unserer Planung ausführlich zu dokumentieren versuchen (K), organisatorische und militärstrategische Fähigkeiten bescheinigt werden und gleichzeitig seine ebenso faschistische Ideologie (vgl. K/2 u. K/3) als „weitgehend profillos“ bezeichnet wird²⁹.

Wir halten die hier zusammengestellten Kennzeichen des Gesellschafts- und Geschichtsbildes der vorliegenden China-Planungen deshalb für besonders bedenklich und gefährlich, weil sie zum großen Teil den neuesten Handbüchern (Historische Gegenwartskunde. Hdb. f. d. polit. Unterricht, hrsg. v. Joachim Rohlfes u. Hermann Körner, 1970³⁰) sowie anderen China-Planungen jüngsten Datums entnommen sind (BLOSS, 1971) und aus diesem Grunde einen Multiplikationseffekt für den heute und morgen erteilten Geschichts-, Gesellschaftskunde- und Politische-Weltkunde-Unterricht haben und haben werden, und weil sie indirekt und oft wohl auch unbewußt in wissenschaftlich sich gebende Planungen und Anleitungen für den Lehrer eingehen, so daß sie sich im allgemeinen ebenso unreflektiert im Unterricht und das heißt im Bewußtsein der jüngeren Generation festsetzen werden.

Es ergibt sich daher für uns die Notwendigkeit, zumindest in Thesenform die eigenen gesellschaftspolitischen Prämissen sowie die sich daraus ergebenden Leitlinien für den von uns intendierten politischen Unterricht zu skizzieren³¹. Wir gehen davon aus, daß:

- Individuum und Gesellschaft in einem sich wechselseitig bedingenden und beeinflussenden Verhältnis zueinander stehen;
- gesellschaftliche Interaktion und damit auch politisches Handeln interessengebunden ist;
- die durch Interessen gestalteten sozioökonomischen und politischen Verhältnisse – trotz ihrer Abhängigkeit von einer Reihe konstanter, z. B. geographischer Faktoren – nicht naturgegeben, sondern aufgrund erklärbarer historischer Bedingungen geworden und deshalb aufgrund neuer Interessenkonstellationen veränderbar sind;
- die heute wirksamen gesellschaftlichen Kräfte sowohl global als auch in der BRD antagonistischen Charakter haben, insofern sie auf eine Erhaltung von Privilegien, ökonomischer und politischer Macht bzw. auf deren Abschaffung gerichtet sind;
- die private Aneignung der gesellschaftlich produzierten Werte in den westlichen Industriestaaten, u. a. in der BRD, ungerecht, durch Refor-

men bisher noch nicht beseitigt ist und deshalb weiter abgebaut werden muß;

- Leistungsdruck, Konkurrenzkampf und Konsumzwang, wie sie unsere Gesellschaft in zunehmendem Maße beherrschen, inhuman und deshalb durch Kooperation und Solidarität freier und gleicher Menschen zu ersetzen sind;
- die Differenz zwischen „reichen“ Industriestaaten und „armen“ sogen. unterentwickelten Ländern und Kontinenten – u. a. eine Folge von Ausbeutung, Unterdrückung und ökonomischer Abhängigkeit durch wirtschaftliche und politische Interessengruppen vor allem der westlichen Welt – aus Solidarität mit den unterdrückten Völkern zu beseitigen ist;
- das Grundgesetz – im Unterschied zur politischen Verfassung zahlreicher Länder der sogen. Dritten Welt – eine Reihe bisher unausgeschöpfter Möglichkeiten enthält, diese Gesellschaft langfristig durch Reformen zu verändern;
- solche notwendigen Veränderungen jedoch weder von selbst noch durch das „freie Spiel“ gesellschaftlicher Kräfte im parlamentarischen und vorparlamentarischen Raum, sondern nur durch ein hohes politisches Bewußtsein breiter Schichten der Bevölkerung, die Einübung neuer individueller wie kollektiver Formen der gewaltlosen Verweigerung sowie die Bereitschaft zum Verzicht auf kurzfristige persönliche Vorteile zugunsten langfristiger kollektiver Humanisierung allmählich zu bewerkstelligen sind;
- Der Antikommunismus ein Instrument in der Hand der Herrschenden ist mit dem von den Ungerechtigkeiten und inhumanen Erscheinungsformen kapitalistischer Systeme abgelenkt sowie der status quo erhalten werden soll;
- der Kommunismus von seinem Ursprung wie von seinen Zielsetzungen her im Dienst der unterdrückten Menschen stand und noch steht, deren Befreiungskampf in mehreren Ländern erfolgreich geführt hat und auch heute Modelle anbietet, die, wenn auch nicht zu übernehmen, so doch zu überdenken und in eine Gesellschaftsreform u. U. partiell mit einzubringen sind;
- gleichzeitig selbstverständlich inhumane Erscheinungsformen kommunistischer Praxis wie der Stalinismus als neue Instrumente von Zwang und Repression analysiert, kritisiert und verurteilt werden müssen.

Daraus ergeben sich für uns als *Ziele politischer Bildung*

- Einsicht in die Interdependenz von Individuum und Gesellschaft;
- Sensibilisierung gegenüber Ungerechtigkeit, Unterdrückung, Not und Elend sowie Bereitschaft zur Solidarität mit Menschen und Menschengruppen, die Not und Unterdrückung erleiden;
- Analyse des Bedingungsfeldes, das Ungerechtigkeit, Not und Unter-

drückung hervorbringt, und zwar unter den Aspekten unveränderbarer (z. B. geographischer Faktoren) und veränderbarer Gegebenheiten (z. B. Herrschaft von Menschen über andere Menschen);

- Einsicht in die geschichtliche Gewordenheit und damit Veränderbarkeit heutiger gesellschaftlicher Verhältnisse;
- Klärung des Zusammenhangs von individuellen und gesellschaftlichen sowie ökonomischen und politischen Interessen;
- Ideologiekritik als Mittel gegen den permanenten Versuch, Bewußtsein und Unterbewußtsein zu manipulieren und fremdzubestimmen;
- Entfaltung utopischer Phantasie, d. h. Einbeziehung konkreter Utopien als in der Gegenwart angelegte und in ihr sichtbare, aber noch nicht realisierte Möglichkeiten einer besseren Gestaltung der Gesellschaft, daraus folgend
- Beschäftigung mit Alternativkonzeptionen und -modellen zur kapitalistischen Konsum-, Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft;
- Unterscheidungsfähigkeit zwischen langfristigen und kurzfristigen Zielen und „richtige“ Realitätseinschätzung, damit einhergehend
- Einübung von Frustrationstoleranz beim Versuch, gesellschaftliche Verhältnisse zu verändern;
- politisches Handeln als praktischer Versuch, gesellschaftliche Verhältnisse im Rahmen von Schule kritisch zu analysieren, zu diskutieren und partiell umzugestalten.

Intentionen und Stoffstruktur

Unseren wissenschafts-, gesellschafts- und bildungstheoretischen Prämissen entsprechend wird unsere Planung von folgenden Intentionen geleitet:

Es interessiert uns erstens, wie in China ein Volk, das Jahrhunderte und Jahrtausende lang geknechtet wurde, sich aus seinem Unterdrückungszustand befreit und damit möglicherweise *einen* Weg gezeigt hat, wie politische, ökonomische, militärische und geistige Versklavung, von der auch heute noch weite Teile der Menschheit – vor allem in Asien, Afrika und Latein-Amerika – betroffen sind, beseitigt werden kann; zweitens das „sozialistische Modell“

China, das vom theoretischen wie praktischen Ansatz her versucht, die negativen Erscheinungen anderer sozialistischer Systeme – etwa die Herausbildung eines neuen Establishments in der Sowjetunion und der DDR – zu vermeiden, so daß es vielleicht nicht nur Vorbild für heute noch unfreie Länder der sog. Dritten Welt sein, sondern auch neue Impulse für das gesellschaftliche Zusammenleben der Menschen in hochindustrialisierten Ländern geben könnte, was selbstverständlich nicht heißen soll, daß das chinesische Modell ohne weiteres auf unsere Verhältnisse übertragbar ist.

Unter den dargelegten Voraussetzungen bot sich für unsere Planung eine stoffliche Dreiteilung an:

1. das *vorrevolutionäre China* als Darstellung und Analyse des Zustandes *vor* der Befreiung,
2. das *revolutionäre China* als Beschreibung des Weges, der zur Befreiung führte, und schließlich
3. das *sozialistische Modell China*, wobei in diesem Teil sowohl die Frage gestellt werden muß, ob die Revolution tatsächlich *Befreiung* bedeutet hat, als auch die Struktur dieses Modells mit ihren verschiedenen Bedingungsfaktoren zu veranschaulichen ist.

Für das *vorrevolutionäre China* reicht es nicht aus, zu konstatieren, daß Menschen unterdrückt worden sind, vielmehr müssen die Faktoren beleuchtet werden, die diese Unterdrückung ermöglichten bzw. konstituierten. Erst damit läßt sich der vorrevolutionäre Zustand Chinas in Beziehung setzen zu entsprechenden heutigen Verhältnissen anderer Länder und Kontinente mit teilweise anderen Gegebenheiten. Als den vorrevolutionären Zustand Chinas bedingende Voraussetzungen und Faktoren mit wechselseitiger Interdependenz unterscheiden wir:

1. den geographischen Raum
2. den historischen Raum
3. die Gesellschafts- und Sozialstruktur (Feudalismus)
4. die Gesellschaftstheorie (-ideologie)
5. die Außenbeziehungen (Imperialismus).

Nicht erst die Kommunisten haben *versucht*, den vorrevolutionären Zustand Chinas zu verändern, doch erst sie haben *Erfolg* mit ihren Bemühungen gehabt. Insofern stellt sich die Frage, wie frühere Befreiungsversuche in China aussahen und warum sie gescheitert sind. Es erscheint sinnvoll, zur Beantwortung dieser Frage bis zu den Bauernaufständen des Mittelalters zurückzugehen, nicht nur um revolutionäre Kontinuität in China zu dokumentieren, sondern vor allem, um am Verlaufsschema solcher Aufstände zu zeigen, daß das chinesische Herrschaftssystem sogar Mechanismen besaß, etwaige Störfaktoren zu integrieren und damit wirkungslos zu machen. Kritisch auf ihren „revolutionären“ Ansatz hin zu befragen sind der „Boxeraufstand“ und die sog. „Revolution“ von 1911, die zumindest das Gesellschaftssystem Chinas nur unwesentlich verändert haben. Wichtiger ist eine Auseinandersetzung mit Sun Yat-sen, der sowohl von der Kuomintang als auch den Kommunisten als geistiger „Vater“ in Anspruch genommen wird, sowie mit Tschiang Kai-schek, dessen sog. „nationale Revolution“ ein gutes Beispiel für den Versuch einer „Revolution“ von oben mit bonapartistischen und faschistischen Tendenzen darstellt. Da KMT und KPC in der westlichen Literatur vielfach noch als miteinander konkurrierende „revolutionäre“ Bewegungen dargestellt werden, erscheint es wichtig, die verschiedene sozioökonomische Interessenlage beider Gruppen und die daraus resultierenden verschiedenen gesellschaftlichen Zielsetzungen zu analysieren. Erst vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum spätestens seit 1927 nur die kommunistische Partei in China als wirklich revolutionär gelten kann, d. h. nur sie das Ziel hatte, die unterdrückten Klassen Chinas zu befreien.

Im Hinblick auf unser Interesse für alle Völker, die sich noch im Zustand der Unterdrückung befinden, erhält der Weg, auf dem den Kommunisten die Befreiung Chinas gelungen ist, besondere Bedeutung und kann deshalb einen entsprechend breiten Raum beanspruchen. Zum Komplex „*revolutionäres China*“ muß unseres Erachtens auch noch der Versuch der chinesischen Kommunisten gerechnet werden, die Revolution nach der äußeren Befreiung von Feudalismus und Imperialismus als „Kulturrevolution“ auf anderer Ebene weiterzuführen, um die eingangs beschriebenen negativen Tendenzen in anderen sozialistischen Staaten von vornherein abzuschneiden. Da das Phänomen „Kulturrevolution“ zugleich strukturbildendes Element des „sozialistischen Modells“ China ist, kann an dieser Stelle jedoch seine grobe Skizzierung genügen, die dann in Teil III an verschiedenen Beispielen konkretisiert wird. Der dritte Teil unserer China-Planung weicht vielleicht am stärksten von bisherigen Unterrichts-Einheiten ab, da hier die „großen“ Ereignisse der

chinesischen Nachkriegsgeschichte wie „Großer Sprung“, „Bruderzwist“ Moskau - Peking oder Zündung der ersten chinesischen Wasserstoffbombe entweder gar nicht oder nur sehr indirekt beleuchtet werden, zumindest jedoch auf die Struktur dieses Teils keinerlei Einfluß haben. Wenn wir dem Schüler eine Anschauung und einen Eindruck vom *sozialistischen Modell* China vermitteln wollen, sind solche Fakten der sog. Ereignisgeschichte höchst ungeeignet, sofern sie nicht im Zusammenhang mit ihrer Wirkung auf und ihrer Bedeutung für die am „sozialistischen Modell“ China beteiligten Menschen stehen. Stattdessen versuchen wir, mit Brechts „Fragen eines lesenden Arbeiters“ Ernst zu machen und Geschichte und Politik zu betrachten aus der Perspektive z. B. von Bauern der Volkskommune Liu Ling, von Arbeitern der Shihchingshan Eisen- und Stahlkompanie, von Besuchern der Peking-Oper, von Schülern, Studenten, Lehren, Professoren, Ärzten, Schwestern und Patienten chinesischer Kliniken bzw. medizinischer Hilfsstationen auf dem Lande.

Variable Faktoren

1. Auswahl und Reihenfolge der Lehrinhalte

Den stofflichen Intentionen entsprechend ist unsere Planung in drei großen Teilen aufgebaut, die in der Übersicht durch römische Zahlen, im Materialteil durch farbiges Papier gekennzeichnet sind:

- I Vorrevolutionäres China (gelb)
- II Revolutionäres China (rot)
- III „Sozialistisches Modell“ China (weiß)

Jeder dieser Teile ist wiederum in kleinere thematisch abgeschlossene Einheiten zerlegt – wie Steine eines Baukastensystems. Sie sind mit fortlaufenden großen Buchstaben von A – Q bezeichnet. Alle „Bausteine“ stehen zwar in einem festen stofflichen Zusammenhang, sie lassen sich jedoch leicht „versetzen“ und mit anderen „Steinen“ neu kombinieren.

Beispiel: Der Buchstabe C „Gesellschafts- und Sozialstruktur Chinas vor der kommunistischen Revolution (Feudalismus)“ konstituiert mit geographischem (A), historischem Raum (B), Gesellschaftstheorie (D) und Außenbeziehungen (E) den ersten Teil „Vorrevolutionäres China“. C läßt sich aber auch aus diesem Zusammenhang herauslösen und mit dem Buchstaben M (Volkskommune Liu Ling) verbinden. Damit können die gesellschaftlichen Verhältnisse auf dem Lande vor und nach der kommunistischen Revolution miteinander konfrontiert und daraus sehr anschaulich der gesellschaftliche Wandel in China nach der Revolution abgelesen werden.

Die meisten der von uns als „Bausteine“ bezeichneten Elemente sind weiter untergliedert, und zwar zunächst *durch arabische Ziffern*, die jeweils durch einen Längsstrich mit dem dazugehörigen Buchstaben verbunden sind und die strukturbildenden Elemente des einzelnen Bausteins kennzeichnen, sowie *durch kleine Buchstaben*, die vielfach gleichwertige, parallel angeordnete Materialien enthalten und dann für Gruppenarbeit geeignet sind. Auch hier wieder stehen sämtliche Teilelemente zwar in einem bestimmten stofflichen Zusammenhang, die meisten von ihnen lassen sich jedoch auch mit anderen Teilelementen kombinieren.

Beispiel: Die Buchstaben M/4, N/3a, O/4c und P/3b haben jeweils ihren festen Stellenwert innerhalb der Abschnitte Volkskommune, Industriebetrieb, Peking-Oper und Erziehungswesen; sie lassen sich jedoch auch aus diesem Zusammenhang herauslösen und unter dem Aspekt „Veränderungen durch die Kulturrevolution in China“ miteinander verbinden.

Ein Ziel unserer Planung sollte sein, nicht nur ausgesprochene China-Einheiten abzudecken, sondern auch Beiträge, Angebote und Hilfen für anderen Unterricht zu geben:

- Eine Erarbeitung des Phänomens „Imperialismus“ im Politische-Weltkunde-Unterricht könnte mit unseren unter E zusammengestellten Materialien zum Thema „Imperialismus in China“ fast schon bestritten werden.
- Die Auseinandersetzung mit „Schule und Gesellschaft“ innerhalb eines Einführungskurses in die Erziehungswissenschaft – im Rahmen des Kollegstufenmodells zur Wahl gestellt – würde durch Einbeziehung chinesischer Erziehungstheorie und -praxis (P) wertvolle Anregungen erfahren.
- Die Beschäftigung mit der Oper im Musikunterricht ließe sich für Lehrer und Schüler durch einen Vergleich mit der Peking-Oper aktualisieren und vertiefen.

Die Teile („Bausteine“ A, B, C ...) sind deshalb stofflich wie didaktisch (Lehrerbegleitbögen) so organisiert, daß sie nicht nur untereinander austauschbar, sondern auch ohne Kenntnis des Gesamtzusammenhangs einsichtig und praktikabel sind. Der schlagwortartige Themenkatalog (Register, S. 64) soll einige Anregungen geben, erhebt jedoch nicht den Anspruch der Vollständigkeit.

2. Medien

Grundsätzlich gilt Variabilität der Medien für jede Unterrichtsplanung, und zwar im Sinne von

- *Abwechslungsreichtum*, insofern der Schüler motiviert und interessiert werden soll,
- *Vielfalt*, insofern ein komplexer Gegenstandsbereich darzustellen ist,
- *Orientierung an unterschiedlichen pragmatischen Lernzielen*, die Geschichts-, Gesellschafts- und Politische-Weltkunde-Unterricht *auch* zu vermitteln haben.

Während jedoch in üblichen Planungen die so gekennzeichnete Variabilität fest programmiert ist, so daß der Lehrer selbst keine große Variationsbreite hat, soll in variablen Planungen der Lehrer gerade die Möglichkeit erhalten, für verschiedene Unterrichtssituationen unterschiedliche Medien einzusetzen, wozu ihm die entsprechenden Anregungen gegeben werden müssen.

In bereits vorliegenden China-Planungen sucht man allerdings auch nach programmierter Variabilität im oben beschriebenen Sinne vergebens. Wenn sie überhaupt Materialien anbieten, dann entweder ausschließlich³² oder zum überwiegenden Teil³³ offizielle Partei- und Staatsdokumente, was ihrer eingangs herausgearbeiteten Intention, „den Ereignis- und Entscheidungscharakter der Geschichte“ in den Vordergrund zu stellen, entspricht. Bei unserem vorrangigen Interesse an den konkreten Erfahrungen der vor und nach der Revolution in

China lebenden Menschen kann diese Art von Dokumenten nur eine unter geordnete Rolle spielen. Stattdessen nehmen *Reportagen und Berichte*, welche unmittelbare Erfahrungen der von bestimmten Ereignissen betroffenen Menschen widerspiegeln, breiten Raum ein: Das Leben von Bauern in China vor und nach der Revolution, von Guerillas im Kiangsi und Nord-Shensi, von Ärzten und Lehrern, die während der Kulturrevolution einen Lernprozeß durchgemacht haben. Dabei erschien es uns angebracht, nicht nur ein paar wichtige Leitsätze aus solchen Berichten herauszuziehen, sondern sie in ihrem entweder gar nicht oder nur leicht gekürzten Zusammenhang zu präsentieren³⁴. Wir sind uns bewußt, daß wir mit diesem Darstellungsprinzip von dem der meisten Textsammlungen, etwa auch den vorliegenden zum Thema China, abweichen bzw. auf diese Weise eine wesentlich umfangreichere Materialsammlung in Kauf nehmen müssen, geben jedoch zu bedenken, daß Schülerinteresse und -motivation mit kaum verständlichen, weil im Gedankengang stark verkürzten Texten nicht zu wecken ist; die Interpretation solcher kurzen Abschnitte vielfach zu einer den Schüler überfordernden Textexegese führt; und die Zusammenstellung stark gekürzter Textauszüge dem Schüler, oft auch dem Lehrer, weder genügend Anschauung noch Information bietet, so daß entweder andere Quellen und Darstellungen mit herangezogen werden müssen, oder – wenn dazu keine Zeit vorhanden ist – die Planung sich als nicht praktikabel erweist und damit „China“ ganz unter den Tisch fällt, da Unterrichtsthemen erfahrungsgemäß auch von dem zur Verfügung stehenden Material abhängig sind.

Erfahrungsberichte und Situationsschilderungen lassen sich noch verlebendigen durch *Filmreportagen*. „Treffpunkt Peking“ (I u. II, s. Audio-visuelle Medien) bringt beispielsweise live einen Tag chinesischer Schule bzw. Volksgemeinschaft ins Klassenzimmer, womit Schüler ungleich stärker noch als mit Texten motiviert werden können. Allerdings bedürfen Filme – aufgrund ihrer viel intensiveren Suggestivkraft – gerade bei einem so stark vom Vorverständnis des Filmteams abhängigen Gegenstand wie China der sorgfältigen Nachbereitung, hier und da sogar einer Analyse des Drehbuches. Anhand eines der angegebenen Filme haben wir exemplarisch zu zeigen versucht, wie eine solche kritische Aufarbeitung durchgeführt werden kann (vgl. Audio-visuelle Medien). Im Materialteil ist ein entsprechender Ausschnitt aus dem Kommentar dieses Films wiedergegeben.

Nachteil des Mediums Film ist allerdings, daß es nicht immer und überall präsent ist. Trotzdem halten wir seine Einbeziehung in ein variables Unterrichtsmodell, das alternative Angebote enthält, für sinnvoll, zumal größere Schulen allmählich dazu übergehen, eine eigene Mediothek aufzubauen, bzw. Großstädte Landesbildstellen mit umfangreichen Filmsammlungen an der Hand haben, die kurzfristig in Anspruch genommen werden können. Darüber hinaus sei an die eingangs zitierten Umrissvariablen Unterrichtskonstruktionen erinnert, in denen von einem Verbundsystem verschiedener Medien die Rede war. Es ließe sich vorstellen, daß Verlage künftig nicht mehr

nur Text-, sondern Materialsammlungen herausgeben, die u. a. auch Filme enthalten, zumal nach dem in absehbarer Zeit bevorstehenden endgültigen Durchbruch des Kassetten-Fernsehens. Jedenfalls werden in den größeren Schulbuchverlagen Gespräche in dieser Richtung geführt.

Text- und Filmreportagen werden ergänzt durch unter didaktischem Aspekt ausgewählte *Bilder*, die eine exemplarische Situation festhalten. Mehrfach haben wir sie als Alternative zum Text *oder* zu dessen Ergänzung angeboten, so für die Taiping-Revolution, die Boxer-Unruhen und die kommunistischen Aufstände in den Städten. Zweifellos haben Bilder den Vorteil, daß sie sich – nach genauerer Betrachtung und Interpretation – dem Schüler besonders nachhaltig einprägen.

Von der Konzeption unserer Planung her sollte der Abschnitt O: Peking-Oper eine *Verbindung von Bild, poetischem Wort und Musik* enthalten, und zwar als Versuch, drei Peking-Opern so zu dokumentieren, daß der Schüler einen wirklichen Eindruck von ihnen bekommt. Leider können aus finanziellen Gründen die hierzu nötigen Materialien nicht vervielfältigt werden. Trotzdem halten wir diesen Teil im Gesamtzusammenhang der Arbeit für so wichtig, daß wir seine didaktische Struktur in Form des betreffenden Lehrerbegleitbogens (O) sowie die zu seiner Realisierung im Unterricht notwendigen Materialien und deren Beschaffungsmöglichkeit mit aufführen.

Selbstverständlich haben wir auch *offizielle Verlautbarungen* (Partei- und Regierungsdokumente sowie wichtige Äußerungen hoher Persönlichkeiten) mit in unsere Planung einbezogen, soweit sie Erklärungs-, Rechtfertigungs-, aber auch enthüllenden Charakter für die im vorrevolutionären, revolutionären und nachrevolutionären China agierenden Repräsentanten unterschiedlicher Interessengruppen besitzen. Vor allem die Teile F – K in II, die sich mit den vorkommunistischen Versuchen zur Veränderung des „alten“ China befassen, enthalten vorwiegend derartige Quellen.

Weiterhin präsentieren unsere Materialien *Texte darstellender und reflektierender Art*, wo es darum ging, über bestimmte Phänomene etwas genauer zu informieren – wie z. B. die Entstehung der Kommunistischen Partei Chinas (L/1) – bzw. diese zu reflektieren – wie beispielsweise die Position Tschiang Kai-scheks (K/3).

Die Funktion der Darstellung und Reflexion übernehmen auch Filme wie „Der Sieger hieß Mao“ oder „China auf dem Weg zur Weltmacht“, die allerdings – da sie älteren Datums sind – der eingehenden ideologiekritischen Analyse bedürfen (s. Lehrerbegleitbogen Audio-visuelle Medien).

Zur Veranschaulichung der geographischen Konstanten sowie der historischen Variablen werden am besten die *Karten* der beiden China-Hefte der „Informationen zur politischen Bildung“³⁵ mit dem für unseren Zusammenhang besten Kartenmaterial herangezogen, die über die Bundeszentrale für politische Bildung leicht zu beschaffen sind. Entsprechendes Kartenmaterial für den geographischen Raum (Relief, klimatische Verhältnisse, Vegetationsgebiete und Bodennutzung, wichtige landwirtschaftliche Produkte, Kohle, Erdöl, Energiewirt-

schaft, Erze und sonstige Bodenschätze, Industriestandorte etc.) findet sich auch in den gängigen Schulatlanten. Dagegen ist die Beschaffung guten historischen Kartenmaterials außerhalb der genannten „Informationen“ schwieriger, weshalb wir einige besonders wichtige Karten mit abdrucken, vor allem insoweit sie Grundlage von in der Planung vorgesehenen Stunden sind, wie etwa die Karte: „China um 1900“ für einen Einstieg in das imperialistische China (E/1).

Wenn wir auch der qualitativen Aussage den Vorrang vor der quantitativen geben, können wir auf Zahlenmaterial doch nicht ganz verzichten, so daß unsere Planung schließlich auch *Statistiken* enthält, etwa zur Verdeutlichung des anthropogeographischen Aspektes (A/2) oder der Ausbeutung Chinas während seiner Beherrschung durch die imperialistischen Großmächte (E/4).

3. Didaktische Ebenen der Vermittlung

Im Rahmen unseres *variablen* China-Modells kommt der didaktischen Differenzierung der Materialien eine besondere Bedeutung zu. Die bisherigen China-Planungen mit ihrer mehr oder weniger dominierenden Auswahl offizieller politischer Dokumente wandten sich fast ausschließlich an Oberstufenschüler der Gymnasien. Kennzeichen fast aller Quellen war ein verhältnismäßig hohes Reflexionsniveau sowie ein elaborierter Sprachcode. Da unsere Planung sowohl Unterrichts-Einheiten für Gymnasien als auch Real- und Hauptschulen bzw. für alle Schüler von Gesamtschulen der Sekundarstufen I und II abdecken soll, müssen wir unsere Materialien auch hinsichtlich ihres Schwierigkeits-, d. h. vor allem ihres Abstraktionsgrades und ihrer sprachlichen Struktur variabel gestalten. Dabei gehen wir davon aus, daß sich ein Sachverhalt auf verschiedenen Ebenen darstellen und im Unterricht behandeln läßt.

Nehmen wir z. B. das Phänomen Feudalismus:

Der Schüler, der einen der unter C/1 abgedruckten autobiographischen Berichte von chinesischen Revolutionären über ihre eigene Jugend im kaiserlichen China bzw. eine der Reportagen über das Leben von Grundbesitzern und Bauern vor der Revolution, die alle unmittelbare Anschauung vermitteln wollen, gelesen und unter Anleitung des Lehrers, älterer Mitschüler bzw. eines präformierten Arbeitsbogens ausgewertet hat, müßte wesentliche Elemente des chinesischen Feudalismus kennen und auf Befragung nennen können, z. B.

daß *die Bauern*

- durchweg schlechtes Land hatten,
 - hohe Abgaben zahlen mußten und
 - bei Hungersnöten unter dieser Last vielfach zusammenbrachen,
- während *die Grundbesitzer*

- über gutes Land verfügten,
- vielfach von der Pacht als Rente leben konnten und

- in schlechten Zeiten gefüllte Scheunen besaßen, ohne davon den Bauern abzugeben.

Diese Informationen reichen aus, um dem Schüler vor Augen zu führen, daß die soziale Ungerechtigkeit im vorrevolutionären China so groß war, daß die unterdrückten Massen bei dem Versuch einer gewaltsamen Veränderung nichts zu verlieren, aber alles zu gewinnen hatten.

Trotzdem bleiben noch Fragen offen, die auf ein vertieftes Verständnis zielen: In den verschiedenen Berichten unter C/1 ist z. B. immer wieder von Beamten und Feudalherren die Rede, so daß man gerne wissen möchte, wer von beiden die Macht ausübt, wie ihr Verhältnis zueinander ist bzw. ob sie vielleicht sogar identisch sind. Die Klärung solcher Probleme erfordert allerdings ein größeres Abstraktionsvermögen, insofern von den konkreten Informationen abstrahiert werden muß. Als Basis für eine derartige Auseinandersetzung bietet unsere Planung die Texte unter C/2: „Gentry“, „Feudalismus“ und „Bürokratie“ an, die sich von den Berichten unter C/1 sowohl durch ihren Abstraktionsgrad (keine unmittelbaren Erlebnisberichte, sondern Reflexionen, welche die Kenntnis der konkreten Erlebnisse schon voraussetzen), als auch ihre sprachliche Struktur (stark emotional gefärbte Sprache in C/1 – objektiver wissenschaftlicher Bericht mit vielen Fachtermini in C/2) unterscheiden.

Der Schüler, der die unter C/2 abgedruckten Analysen durchgearbeitet hat, weiß – über die Informationen von C/1 hinausgehend –, daß

- das Phänomen chinesischer Feudalismus von verschiedenen Wissenschaftlern nicht eindeutig geklärt wird,
- es vielmehr zwei voneinander abweichende Meinungen darüber gibt, die jeweils auf unterschiedliche wissenschaftliche Ansätze zurückzuführen sind;
- er erkennt die Relevanz der Fragestellung nach den Rollen von Bürokratie und Grundherrschaft,
- lernt weiter den feinen Mechanismus kennen, nach dem das chinesische Herrschaftssystem im einzelnen funktionierte, und
- kann schließlich erklären, warum ein starkes und unabhängiges Bürgertum, wie er es aus der Sozialgeschichte Europas kennt, in China nicht entstehen konnte.

Der durch die Erarbeitung von C/2 erfolgte Lernzuwachs bedeutet dabei weniger ein quantitatives als ein qualitatives Mehr: der Schüler kennt immer noch erst *einen* Faktor des vorrevolutionären China, nämlich den Feudalismus, aber er hat ein vertieftes Verständnis von den mit diesem Phänomen verbundenen Problemen gewonnen, d. h. er hat gelernt, den chinesischen Feudalismus mit wissenschaftlichen Augen zu sehen.

Schließlich läßt sich unser Sachverhalt noch auf einer dritten Stufe betrachten: Da es entsprechende Agrarverfassungen auch in Deutschland oder Rußland bzw. entsprechende Verbindungen zwischen Grundbesitz und Bürokratie etwa in England gegeben hat – der Begriff „Gentry“ ist den englischen Verhältnissen entlehnt – scheint es reizvoll, die deutschen oder englischen Feu-

dalstrukturen mit den chinesischen zu vergleichen, was jedoch einen weiteren Schritt der Abstraktion verlangt: Konnte der Schüler bei der Analyse des chinesischen Feudalismus sich immer auf die chinesischen Verhältnisse beziehen, muß er jetzt gleichzeitig die deutschen, englischen oder/und russischen Verhältnisse mit ihrem jeweils völlig anderen Kontext im Kopf haben und obendrein noch beim Vergleich vom einen zum anderen springen. Die Aufnahme ausgearbeiteter Materialien zum englischen, deutschen, russischen Feudalismus in die Planung hätte diese zu umfangreich werden lassen, zugleich den Lehrer festgelegt auf einen bestimmten Kontext. Wir hielten es deshalb für sinnvoll, lediglich auf einige für den Schüler leicht erreichbare lexikalische Artikel zu verweisen, die als Einstieg in einen derartigen Feudalismus-Vergleich besonders geeignet scheinen, und es dann dem Lehrer zu überlassen, ob er noch weitere Texte mit heranziehen will.

Zusammenfassend lassen sich die am Beispiel Feudalismus unterschiedenen didaktischen Ebenen der Vermittlung bezeichnen als

1. Stufe *konkreter Vergegenwärtigung*

(= Darbietung des chinesischen Feudalismus anhand anschaulicher Berichte und Reportagen)

2. Stufe *analytischer Betrachtung*

(= Differenzierende und abstrahierende Untersuchung des chinesischen Feudalismus)

3. Stufe *synthetischer Betrachtung*

(= Feudalismus-Vergleich)

Zur schnelleren Orientierung des Lehrers versehen wir *alle Materialien für die erste Stufe mit einem O*. Die dritte Stufe der synthetischen Betrachtungsweise haben wir an den Beispielen Feudalismus und chinesische Kulturrevolution exemplarisch dokumentiert. Wir müssen es dem Lehrer überlassen, für andere Bereiche z. B. entsprechende lexikalische Artikel heranzuziehen.

Nicht eindeutig zu beantworten ist die Frage, welche Texte in welcher Jahrgangsstufe bzw. welcher Schulart verwendbar sind. Hier muß es Aufgabe des Lehrers sein, die jeweilige Situation in seiner Lerngruppe zu berücksichtigen und danach zu entscheiden. Im allgemeinen werden sich *für die Mittelstufe in erster Linie durch den O gekennzeichneten Materialien eignen*, die anderen mehr für die Oberstufe, so daß z. B. das feudale China auf der Mittelstufe anhand von C/1 behandelt und auf der Oberstufe mit Hilfe von C/2 sowie der im Anhang beigefügten lexikalischen Stichworte noch vertieft werden könnte. Allerdings gibt es auch in der Mittelstufe Schüler, denen schwierigere und abstraktere Texte zugemutet werden können. Hier ergibt sich die Möglichkeit, innerhalb einer leistungsheterogenen Lerngruppe didaktisch zu differenzieren. Man kann z. B. Schüler, die entweder mit den Berichten und Reportagen über das vorrevolutionäre China unterfordert sind oder die dort aufgeführten Informationen schneller als ihre Mitschüler verarbeiten oder von selbst weiterfragen, noch mit zusätzlichem Material in Form der unter C/2 zusammengestellten Texte oder sogar der angegebenen lexikali-

schen Stichworte versorgen. Wie wir am Beispiel „Feudalismus“ gesehen haben, eilen diese Schüler damit nicht ihren Mitschülern stofflich voraus, sondern sie erweitern und vertiefen lediglich das von allen behandelte Pensum.

4. Arbeits- und Sozialformen

Das Prinzip der Variabilität gilt auch für die Arbeits- und Sozialformen des Unterrichts.

Der Lehrer kann mit dem vorliegenden Material sowohl

- Frontal-,
- Gruppen- und
- Einzelunterricht

erteilen, die Schüler

- direkt (mit Vortrag oder entwickelndem Unterrichtsverfahren) oder
- indirekt (vom programmierten Unterricht bis zum Projektverfahren)

ansprechen,

- kurz- und langfristige
- themengleiche und themenverschiedene

Arbeitsaufträge vergeben. Welches Verfahren er wählt, muß seiner Einsicht in das Bedingungsfeld seiner Lerngruppe überlassen bleiben.

Grundsätzlich kann jeder Text vom Lehrer vorgelesen, von Schülern in Einzel- oder Gruppenarbeit erschlossen werden. Wird die Arbeit jedoch mit für alle gleichen Texten überstrapaziert, verliert der Unterricht an Lebendigkeit, die Schüler beginnen sich zu langweilen, die Motivation geht verloren. Deshalb sahen wir es als eine unserer Hauptaufgaben an, möglichst viele Themen und Texte didaktisch so aufzubereiten, daß sie für arbeitsteilige Aufträge zu verwenden sind, was den Umfang der Materialien mitbedingt.

Grundsätzlich bestünde für solche Arbeitsaufträge die Möglichkeit,

- gleichwertige und
- didaktisch differenzierte

Aufgaben zu stellen. Wir haben uns hier in der Regel für gleichwertige Aufgaben entschlossen (auf Ausnahmen wird in den betreffenden Lehrerbegleitbögen hingewiesen), weil im gesellschaftskundlichen Bereich Soziales Lernen zwischen leistungsstärkeren und -schwächeren Schülern eingeübt werden soll, so daß von gleichstarken leistungsheterogenen Gruppenbildungen auszugehen ist und sich für die didaktische Differenzierung in erster Linie die im vorhergehenden Absatz angebotene Möglichkeit empfiehlt.

Wir unterscheiden zwischen

- Quellen, die sich als Grundlage für kurzfristige, d. h. während einer Blockstunde zu bewältigende arbeitsteilige Aufträge eignen. Diese sind mit einem Δ bezeichnet.
- längerfristig zu vergebenden Arbeitsmaterialien. Diese sind an einem $\square$ zu erkennen.

- Beispiele:**
1. Unsere schon erwähnten Berichte und Reportagen über das feudalistische China sind in 5 Teile gegliedert: a, b, c, d, e. Vor jedem Buchstaben befindet sich ein Δ . Das bedeutet, daß damit kurzfristig, d. h. für eine Doppelstunde
 - 5 arbeitsteilige homogene Gruppen,
 - aber auch heterogene 5er-Gruppen mit je 5 verschiedenen Texten gebildet werden können.
 2. Die unter L: Kommunistische Revolution subsumierten Teile sind mit $\square$ markiert. D. h. die Komplexe L/3 und L/4 eignen sich insgesamt für zwei längerfristige arbeitsteilige Aufträge.
 3. Sämtliche III: Das sozialistische Modell China konstituierenden „Bausteine“ M, N, [O], P, Q sind durch $\square$ gekennzeichnet. Sie lassen sich vom Lehrer als 5 längerfristige arbeitsteilige Schüleraufträge vergeben. Gleichzeitig zeigen jedoch die Δ unter M/1, M/2, N/2 usw. an, daß – entschließt sich der Lehrer, einen oder mehrer dieser „Bausteine“ im Unterricht mit allen Schülern zu behandeln – dann auch die Möglichkeit für kurzfristige arbeitsteilige Gruppenbildungen besteht.

Voraussetzung für gleichwertige arbeitsteilige (Einzel- oder Gruppen-) Aufträge ist, daß mit den zugrundegelegten Materialien die gleichen kognitiven wie pragmatischen Lernziele in etwa der gleichen Zeit erreichbar sind. Da Texte für arbeitsteilige Gruppen nur dann eine Bereicherung für den Unterricht darstellen, wenn sie dazu geeignet sind, ein Gespräch – möglicherweise von kontroversen Standpunkten aus – in Gang zu setzen, müssen sie darüberhinaus jeweils – im Rahmen des gleichen Themenbereiches – unterschiedliche Aspekte berühren.

Prüfen wir unter diesen Gesichtspunkten die 5 Berichte und Reportagen über das feudalistische China, stellen wir fest, daß sie

- alle anschauliche Beispiele für die Besitz- und Herrschaftsverhältnisse des vorrevolutionären China enthalten, und zwar aus verschiedenen Bereichen wie Familie, Schule, Landwirtschaft und Industrie, so daß wer *einen* Text aufmerksam gelesen hat, eine Anschauung von den feudalistischen Strukturen Chinas gewinnt;
- alle in etwa den gleichen Schwierigkeitsgrad aufweisen;
- insgesamt vielfältig genug sind, um sie als Grundlage für ein die Informationen sammelndes und verarbeitendes Gespräch geeignet erscheinen zu lassen.

Entsprechendes läßt sich, wenn auch wesentlich indirekter und vermittelt, für die als langfristige Gruppenaufträge zu vergebenden Teile M, N, [O], P, Q sagen. Sie dokumentieren jeweils einen Bereich heutiger chinesischer Alltagswirklichkeit, und zwar:

M: Landwirtschaft

- N: Industrie
- [O: Kunst]
- P: Erziehungswesen und
- Q: Gesundheitswesen.

Alle enthalten anschauliche Berichte über die heute in China lebenden und agierenden Menschen sowie einen historischen Rückblick auf die vorrevolutionären Zustände bzw./und die Entwicklung zum Sozialismus, eine Darstellung des Einflusses der Kulturrevolution und deren Auswirkungen, eine Konkretisierung des „sozialistischen Modells“ China und einen Bezug zu umfassenderen Problemstellungen wie Agrarreform und Agrarrevolution (M), Konsum- und Leistungsgesellschaft (N), [Kunst und Gesellschaft (O),] Erziehung und gesellschaftliche Praxis (P), Gesundheit und Menschlichkeit (Q). Alle 5 Teile enthalten darüber hinaus in den Lehrerbegleitbögen Hinweise für projektartige Ansätze im Anschluß an die zuletzt skizzierten Problemstellungen, die entweder durch die den jeweiligen Teil bearbeitenden Schüler verfolgt werden können oder aber sich als Thema für die ganze Lerngruppe eignen. Erstere Möglichkeit bietet den Vorteil, daß der Schüler hier *allmählich* zum selbständigen Arbeiten hingeführt wird, insofern die vorgegebenen Materialien den ersten Abschnitt seiner Arbeit noch weitgehend leiten, ihm die nötigen Anregungen und zugleich Orientierungspunkte (Fragestellungen) vorgeben, mit deren Hilfe er dann im zweiten Arbeitsabschnitt in der Lage sein sollte, selbständig neues Material heranzuziehen und zu bearbeiten. Dabei kann der Lehrer ihm aufgrund der Hinweise in den Lehrerbegleitbögen die nötige Unterstützung geben, ohne sich selbst in jedes Thema einarbeiten zu müssen, womit er für 5 Bereiche in der Regel überfordert wäre.

Bei einem derartigen Vorgehen empfiehlt es sich, die Schüler nach Abschluß der ersten Phase, d. h. der Aufarbeitung der vorgegebenen Materialien, ihre Ergebnisse vortragen und diskutieren zu lassen mit dem Ziel, auf diesem Wege allen Schülern einen Überblick über die laufenden Projekte zu verschaffen, sowie die Vorhaben der jeweiligen Gruppen abzuklären und zu präzisieren.

5. Transfer und Schülerbezüge

Wenn dem Schüler als Ziel politischer Bildung die Interdependenz von Individuum und Gesellschaft verdeutlicht werden soll, genügt nicht die lange Zeit im Gesellschaftskundeunterricht praktizierte Vermittlung von Stoffen und Inhalten, sondern der Schüler muß als erkennendes und zugleich betroffenes Subjekt mit einbezogen werden. Daher sollte grundsätzlich jede Unterrichtsplanung im gesellschaftskundlichen Bereich Bezüge zur Schülerwirklichkeit herzustellen versuchen³⁶.

Als ein Ansatz bietet sich die Diskussion der Frage an: *Was bedeutet China für uns, was für andere?* Schüler und Lehrer werden auf diesem Wege dazu gezwungen, sich darüber Rechenschaft abzulegen, welchen Sinn eine Beschäfti-

gung mit China für sie haben soll. Unsere Ausführungen über gesellschaftspolitische Vorentscheidungen bzw. die Intentionen unserer Einheit können dem Lehrer Anregungen für eine solche Diskussion geben.

Für einige Themenbereiche ergeben sich darüber hinaus direkte Verbindungen zum Erfahrungshorizont der Schüler durch *Konfrontation chinesischer mit entsprechenden bundesrepublikanischen Verhältnissen*, wie wir sie in der Einheit Q: „Chinesisches Gesundheitswesen“ quellenmäßig exemplarisch belegt haben. Ähnliche Bezüge lassen sich durch verhältnismäßig leicht zugängliche Texte etwa auch zum chinesischen Erziehungswesen oder dem Kritik-Selbstkritik-Verfahren herstellen. Weitere Hinweise enthalten die Lehrerbegleitbögen. Dabei gehen wir davon aus, daß beispielsweise eine Beschäftigung mit dem chinesischen Gesundheitswesen nur dann Sinn hat, wenn der Schüler zugleich etwas über die entsprechenden bundesrepublikanischen Verhältnisse erfährt. Ähnliches gilt für die chinesischen Erziehungstheorien oder die in P/7 erläuterten Ansätze zur Therapie im Kritik-Selbstkritik-Verfahren, die der Schüler – ohne entsprechende Informationen über westliche Psychotherapie – gar nicht einzuschätzen in der Lage ist.

Über die reine Information hinaus soll eine solche Konfrontation zu kritischer Reflexion hinführen. Wir halten es für didaktisch sinnvoll, wenn der Schüler mit den Informationen über die ihn umgebenden gesellschaftlichen Verhältnisse zugleich deren mögliche Kritik mitgeliefert bekommt und auf diese Weise mit kontroverser, antagonistischem, aber auch kritisch engagiertem, konkrete Utopien einschließendem Denken bekannt gemacht wird.

Die schwierigste Stufe einer Herstellung von Bezügen zur Schülerwirklichkeit ist die *Umsetzung und Anwendung bestimmter* – in unserem Fall am Beispiel China gemachter – *Einsichten im eigenen Erfahrungsbereich*. Einen solchen Transfer herzustellen heißt, die Schüler zur Veränderung ihrer schulischen Praxis zu motivieren. Im Lehrerbegleitbogen zum chinesischen Erziehungswesen (P) haben wir mögliche Beispiele derartiger Veränderungen aufgeführt. Festest Handlungsanweisungen allerdings lassen sich hier nicht mehr geben. Voraussetzung für eine Initiative des Lehrers in dieser Richtung sollte in jedem Fall eine genaue Analyse der Klassen- und Schulsituation unter Einschluß der jeweiligen Lehrerrolle sein, weil nur auf diesem Wege die Folgen bestimmter Anregungen überblickt und damit sinnlose, weil unreflektierte Aktionen um der Aktion willen verhindert werden können.

Den Versuch einer Umsetzung von theoretischer Einsicht in praktisches Handeln hat der Verfasser in einem 5-stündigen projektartig organisierten Leistungskurs über das kommunistische China in einer 11. Jahrgangsstufe unternommen. Eine Analyse des Schülerbewußtseins und der damit zusammenhängenden gruppenspezifischen Prozesse hatte nämlich u. a. ergeben, daß die Schüler im Laufe des vorangegangenen Kurses zwar gelernt hatten,

- vorstrukturierte Stoffe zu bearbeiten, *nicht jedoch* Probleme selbständig zu durchdenken und zu strukturieren,
- sich im Kampf um Punkte gegenseitig auszutricksen und schließlich

durchzusetzen, *nicht jedoch* gruppensolidarisch zu denken und zu handeln,

- sich Interessen des Lehrers um der zu erreichenden Punktzahl willen zu eigen zu machen, also fremdbestimmt Leistungen zu erbringen, *nicht aber* eigene Interessen zu artikulieren und von diesen Interessen geleitet zu arbeiten.

Die Diskussion über den Sinn einer so ausführlichen Beschäftigung mit China erbrachte u. a. den Vorschlag, über chinesischen Sozialismus nicht nur zu reden, sondern ihn partiell im Rahmen unserer Verhältnisse und Möglichkeiten auszuprobieren, z. B. nicht mehr fremdbestimmt für Punkte, sondern für die Realisierung gemeinsamer Primärinteressen zu arbeiten. Dabei wurde an die Abschaffung des chinesischen Arbeitspunktesystems, wie sie Jan Myrdal in seinem zweiten China-Buch: „Die Revolution geht weiter“ beschreibt, erinnert: „Die Leute wurden nicht fauler dadurch, daß niemand Stunde für Stunde nachkontrollierte, was sie geleistet hatten.“³⁷

Als Haupthinternis einer Umsetzung dieses Modells in die Schulpraxis erwies sich das Problem der Leistungsmessung. Dabei wurde den Schülern der Widerspruch bewußt, in dem der Lehrer steht: Auf der einen Seite will er den durch Punkte und Noten entstehenden Druck auf die Schüler so niedrig wie möglich halten, auf der anderen Seite steht er in einem Schulsystem mit einer in der Regel individuellen Notengebung bzw. Punktwertung. Die Schüler erkannten mehr und mehr, daß dieses System einer solidarischen, von Schülerinteressen geleiteten Gruppenarbeit ohne Konkurrenzkampf im Wege steht. Als Lösung schlugen die Schüler schließlich vor, ein gemeinsames Projekt über China in Form einer Gruppenarbeit zu erstellen, die am Ende von Schülern und Lehrer beurteilt werden sollte, was in diesem Fall sowohl mit dem allgemein praktizierten Punktesystem in Einklang zu bringen war, als auch die intendierten Verhaltensänderungen der Schüler ermöglichte.

Im Verlauf des Kurses nahmen vor allem die Schüler, die sich mit der Gesellschaftsstruktur Chinas, insbesondere der Entstehung der Volkskommunen beschäftigten, immer wieder auf die sich in den Gruppen abspielenden Prozesse Bezug. Sie sahen etwa Parallelen zwischen ihren Widerständen, für andere um der gemeinsamen Sache willen Mehrarbeit zu leisten, und den entsprechenden Schwierigkeiten chinesischer Einzelbauern nach 1949, ihr besseres Land in eine Produktionsgenossenschaft einzubringen und damit auf kurzfristige individuelle Vorteile zugunsten langfristiger kollektiver Verbesserungen zu verzichten. Frustrationen, mit denen die Schüler auch zu kämpfen hatten, sind notwendige Begleiterscheinungen eines solchen Versuches. Sie resultieren aus den völlig neuen Anforderungen, die ein derartiges Arbeiten an sie stellt, z. B. ihrer ständigen Mitverantwortung für das Gelingen des Unterrichts.

Ziel dieses Versuches war es, die Schüler nicht nur theoretisch mit Alternativen zu ihrem gewohnten Denken und Handeln bekannt zu machen, sondern sie ansatzweise solche neuen Formen menschlichen Zusammenlebens und -arbeitens selbst erfahren zu lassen. Dabei ist sich der Verfasser bewußt gewesen, daß

Schule immer gesellschaftlich vermittelt ist und die Abschaffung von Außensteuerung und Leistungsdruck augenblicklich nur partiell und in sehr begrenztem Rahmen möglich ist. Nur wenn Schule den Anspruch erhebt, einen – wenn auch noch so kleinen – Beitrag zur langfristigen Einlösung konkreter Utopien zu erbringen – einen Anspruch, den der Verfasser unterstreichen möchte –, dann müssen zumindest die bestehenden Freiräume von Schule genutzt werden zur Einleitung partieller Verhaltensänderungen der in ihr heranwachsenden jungen Generation.

6. Einstiege

Der Frage des Einstiegs kommt für alle Unterrichtseinheiten im gesellschaftskundlichen Bereich eine besondere Bedeutung zu, insofern zumeist schon der Einstieg darüber entscheidet, ob

- den Schüler eine Thematik interessiert,
- er sich an der Planung zu beteiligen bereit ist,
- er schließlich den Unterricht zu seiner eigenen Sache macht.

Weiterhin kann der Einstieg dem Schüler Klarheit über

- die zu bearbeitende Problematik (Sachlogik),
- die zu deren Klärung notwendigen Lernschritte sowie
- die sich aus der Thematik ergebenden Bezüge zu seiner Schülerwirklichkeit

verschaffen und ihn damit zum reflektierten Arbeiten hinführen.

Variable Einstiegsmöglichkeiten werden vielfach auch von tendenziell programmierten Unterrichtseinheiten offengelassen. Den gängigen Einstiegen entsprechen für unsere China-Einheit

- die Diskussion eines aktuellen Falls
(Nixon-, Schröder-, Scheelbesuch; Tod Lin Piaos, Aufnahme Pekings in die UN etc.)
- ein Brainstorming
(„Was wissen wir eigentlich über China?“ – ein Einstieg, der Schülern erfahrungsgemäß sehr viel Spaß macht, weil sie dabei schon vorhandenes Wissen aktualisieren können.)
- die Auswertung eines Fragebogens
(vgl. „Fragebogen als Hilfsmittel für den Lehrer beim Umgang mit variablen Unterrichtsmodellen“)
- ein Film über China
(vgl. Lehrerbegleitbogen zu den audiovisuellen Hilfsmitteln)

Darüber hinaus bedeutet Variabilität des Einstiegs für unsere Planung, daß der Lehrer mit *jedem* ihrer Teile – ausgenommen II – eine Unterrichtseinheit über China eröffnen kann. Die Lehrerbegleitbögen enthalten meistens Hinweise, *welche* Materialien sich *wie* als Einstieg benutzen lassen.

Beispiel 1:

Der Lehrerbegleitbogen A/B regt an, einen Zugang zu den geographischen Problemen Chinas über die Artikel der Bild-Zeitung: „Zwei Kinder in einer Familie sind genug – sagt der Vorsitzende Mao“ und „Chinas Frauen nehmen die Pille Nummer 2“ zu suchen. Mit Hilfe dieser Artikel läßt sich zugleich eine größere China-Unterrichtseinheit eröffnen, denn sie sind geeignet, den Schüler zu motivieren, ihn auf eine zentrale Problematik Chinas zu verweisen (Ursachen und Folgen der andersartigen Lebensbedingungen), von der aus sich weitere Fragestellungen entwickeln lassen, und einen Bezug zur Schülerwirklichkeit herzustellen (Geburtenkontrolle, Verhütungsmittel).

Beispiel 2:

Der Lehrerbegleitbogen Q: „Chinesisches Gesundheitswesen“ empfiehlt für eine Doppelstunde den Artikel des „Tagesspiegel“: „Rotchinas Gesundheitswesen heute“, der sämtliche Probleme der Krankenversorgung Chinas anschnidet, darüber hinaus aber auch zentrale Hinweise auf die Andersartigkeit der chinesischen gegenüber der westlichen Gesellschaft gibt. Sollte sich der Lehrer für diesen Artikel als Einstieg in eine China-Unterrichtseinheit entscheiden, kann er damit den Schüler *anregen*, sich mit einem neuen Sachverhalt zu beschäftigen, ihm die Problematik der Entstehung, Struktur und Beurteilung des chinesischen Gesellschaftssystems eröffnen und schließlich die eigenen Lebensverhältnisse des Schülers einbeziehen, insofern dieser in der Regel mit Arzt und Krankenhaus schon praktische Erfahrungen gemacht hat.

7. Leistungsmessung

Die Leistungsmessung in den Fächern des gesellschaftskundlichen Aufgabenbereiches findet gegenwärtig entweder auf der Basis der Beurteilung mündlicher Leistungen des Schülers oder schriftlicher Kontrollarbeiten statt, die vom Lehrer – auch in Gesamtschulen – zumeist individuell je nach den im Unterricht behandelten Themenschwerpunkten zusammengestellt werden.

Beide Möglichkeiten lassen sich mit unserem variablen Unterrichtsmodell realisieren. Dabei bieten sich grundsätzlich die im Lehrerbegleitbogen zu Beginn jeder Teileinheit aufgeführten Intentionen, die zugleich den Charakter von Groblernzielen haben, als Grundlage für mündliche und schriftliche Leistungskontrolle an. Darüberhinaus sollten – abgestuft je nach Jahrgang, Kern- und Wahlpflichtfach, Grund- und Leistungskurs – folgende Fertigkeiten und Fähigkeiten bei der Testkonstruktion mit berücksichtigt werden:

- der Umgang mit verschiedenen Medien wie Karten, Statistiken, Texten verschiedener Art und Filmen;
- das Vermögen, Sachverhalte zu problematisieren, zu reflektieren sowie selbst dazu Stellung zu nehmen;
- die Aufnahme und Verarbeitung aktueller Fragen (Nixon-, Schröder-, Scheel-Besuch etc.)

Hinweise zur Testkonstruktion haben wir – über die erwähnten Groblernziele zu Beginn jeder Einheit hinaus – in den Lehrerbegleitbögen zur Volkskommune (M) sowie den audiovisuellen Medien gegeben.

Neben mündlicher und schriftlicher Leistungsmessung weisen wir noch einmal auf die im Zusammenhang mit dem Komplex: Transfer und Schülerbezüge erwähnte Möglichkeit hin, von den Schülern im Rahmen eines Oberstufenleistungskurses eine Gesamtarbeit erstellen zu lassen, die von Schülern und Lehrern gemeinsam beurteilt wird. Als Zwischenstufe bietet sich die Anfertigung von Gruppenreferaten mit einheitlicher Bewertung an; als Themen dafür kommen vor allem die Komplexe M bis Q infrage.

LEHRERBEGLEITBÖGEN

Um Variabilität in dem von uns beschriebenen Sinn zu ermöglichen, ist eine eingehende Beratung des Lehrers notwendig. Vor allem müssen ihm ein Überblick über die Intentionen jeder Einheit, deren Stoff- und didaktische Struktur gegeben sowie verschiedene Möglichkeiten der Realisierung mit ihm im Detail diskutiert werden.

Aus diesem Grunde haben wir jeder Einheit einen Lehrerbegleitbogen vorangestellt; A und B sowie F/G/H/J/K sind wegen ihres geringen Umfangs sowie ihrer engen thematischen Zusammengehörigkeit jeweils zusammengefaßt.

Der Übersichtlichkeit halber haben wir versucht, *alle* Lehrerbegleitbögen nach den gleichen Aufbauprinzipien zu gestalten:

- Intentionalität der Einheit (= Groblernziele)
- Stoffstruktur;
- didaktische Struktur;
- Vorschlag zur Behandlung der Thematik in einer Doppelstunde (meist gleichzeitig als Einstiegsmöglichkeit);
- Vorschläge zur Erweiterung und Vertiefung der Thematik in der Mittelstufe;
- Vorschläge für die Oberstufenarbeit (Grund- und Leistungskurs).
- Literaturhinweise – geordnet nach Mittelstufen- (Mi) und Oberstufeneignung (Ob).

Die hier aufgeführten Titel – in der Regel mit Verweisen auf die für den jeweiligen Zusammenhang wichtigen Passagen – stellen eine bewußt begrenzte Auswahl dar. Soweit irgend möglich, sollten sie in einer Präsenzbibliothek den Schülern zur Verfügung gestellt und durch Hinweise und Empfehlungen in den Unterricht mit einbezogen werden. Da Auszüge der meisten angegebenen Titel in den Materialien enthalten sind, dürfte das Interesse der Schüler für die teilweise oder vollständige Lektüre einzelner Werke leicht zu gewinnen sein.

Für Oberstufen- (Leistungs-) kurse mit schon selbständiger arbeitenden Schülern ist auch eine Erarbeitung einzelner Komplexe – z. B. des sozialistischen Modells China – nur mit Hilfe der angegebenen Literatur und entsprechenden Seitenhinweisen ohne Zugrundelegung der didaktisch ausgewählten und aufbereiteten Materialien möglich. Titel, die unter verschiedenen Aspekten des sozialistischen Modells China aufgeführt sind,

sollten dann mehrfach angeschafft werden, damit sie in den verschiedenen Gruppen gleichzeitig zu benutzen sind.
Soweit möglich, haben wir komplexe Zusammenhänge in Tafelbildern veranschaulicht und auf einfache Strukturen reduziert.

FRAGEBOGEN ALS HILFSMITTEL FÜR DEN UMGANG MIT VARIABLEN UNTERRICHTSMODELLEN

Ein wichtiges Hilfsmittel für die Erkundung des Bedingungsfeldes einer Lerngruppe stellt der Fragebogen dar, auf den wir schon als eine Einstiegsmöglichkeit hingewiesen haben. Mit seiner Hilfe kann der Lehrer für seine konkrete Unterrichtsplanung Aufschluß gewinnen über

1. allgemeine Informationsquellen,
2. Vorkenntnisse,
3. Meinungen – Einstellungen – Vorurteile sowie
4. Interessen der Schüler.

1. Allgemeine Informationsquellen

Wenn politischer Unterricht nicht die in sich ruhende Vergangenheit, sondern die Vergangenheit und Zukunft einschließende Gegenwart erhellen will, muß die Tagespolitik immer wieder mit im Unterricht thematisiert und müssen die jeweils behandelten Fragen darauf bezogen werden. Voraussetzung hierfür ist, daß der Lehrer weiß, wie häufig und aus welchen Quellen sich der Schüler politisch informiert. Neben den *allgemeinen* Informationsquellen sind die *besonderen* zum Thema China von Wichtigkeit, insofern sie dem Lehrer Hinweise geben, was schon behandelt wurde, an welche Erfahrungen angeknüpft werden kann und wo bereits Interessen der Schüler am Unterrichtsgegenstand vorhanden sind.

Die Fragen zu diesem Komplex können lauten:

1. Lesen Sie den politischen Teil einer Tageszeitung?
Welcher?
täglich – gelegentlich – nie
2. Lesen Sie den politischen Teil einer Wochenzeitschrift?
Welcher?
regelmäßig – gelegentlich – nie
3. Hören Sie Nachrichten?
täglich – gelegentlich – nie?
4. Sehen Sie die Tagesschau?
In welchem Programm?
täglich – gelegentlich – nie
5. Sehen oder hören Sie politische Sendungen?
Welche?
regelmäßig – gelegentlich – nie

6. Haben Sie sich schon einmal genauer mit China beschäftigt?
 - Bücher gelesen (welche?)
 - Artikel in Zeitungen/Zeitschr. gelesen (wann, wo, welche?)
 - Filme über China gesehen (welche?/im Fernsehen, Kino oder in d. Schule)
 - In der Schule behandelt (in welcher Jgst.? Wie lange? Mit welchen Schwerpunkten?)
 - Vorträge außerhalb der Schule über China gehört (Thema?)
7. Kennen Sie Maos „Rotes Buch“?

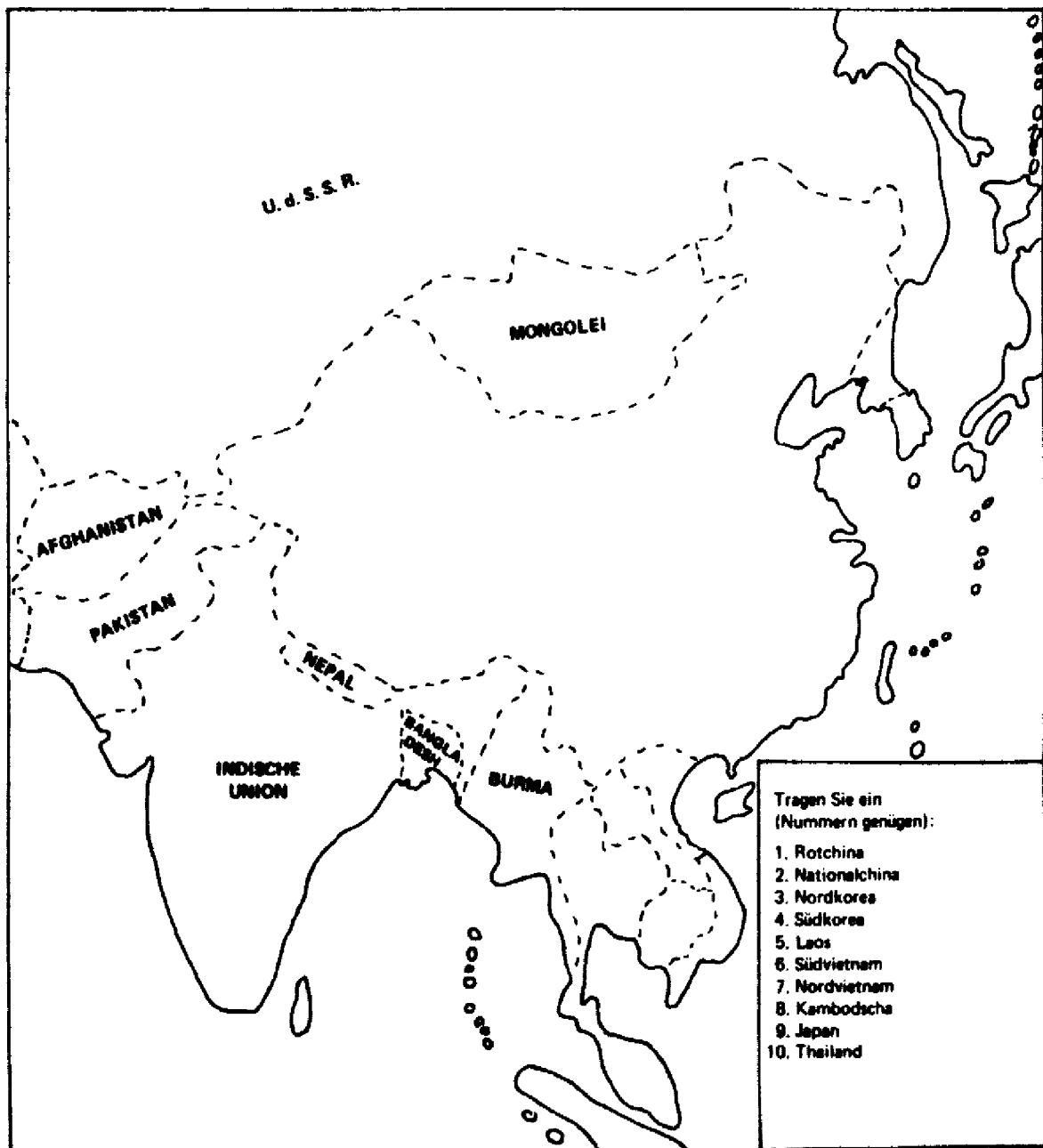
noch nie davon gehört – vom Hören-Sagen – durch gelegentliche Lektüre einzelner Abschnitte (welche?) – durch ausführlichere und intensivere Lektüre einzelner Abschnitte (welche?)

2. Vorkenntnisse

Eine Übersicht über topographische, politische und historische Vorkenntnisse gibt dem Lehrer vor der konkreten Unterrichtsplanung Aufschluß darüber, was er an Informationen dieser Art voraussetzen kann bzw. in welchem Umfang er sie mittels Kartenarbeit, Daten- und Namengerüsten erst noch erarbeiten muß:

1. Tragen Sie auf der Karte die dort angegebenen Länder ein (Nummern genügen)!
2. Welches ist die Hauptstadt
 - der Volksrepublik China
 - Südvietnams
 - Nordvietnams?
3. Ordnen Sie die folgenden Personen
 - a. Tschiang Kai-schek
 - b. Mao Tse-tung
 - c. Ho Tsch Minh
 - d. Van Thieu
 den Ländern
 - Nordvietnam
 - Nationalchina
 - Südvietnam
 - Rotchina zu!

(Schreiben Sie bitte die Buchstaben a, b, c, d jeweils hinter das entsprechende Land)
4. Wann entstand Rotchina
 - im Mittelalter
 - nach der französischen Revolution
 - nach dem 1. Weltkrieg
 - nach dem 2. Weltkrieg?
5. Welche Staatsform hatte China früher?
6. Warum kam es in China zur Revolution?
7. Worin unterschieden sich Rotchina und Nationalchina?



3. Meinungen – Einstellungen – Vorurteile

Neben den sachlichen Vorkenntnissen geht es vor allem darum festzustellen, welche affektive Beziehung der Schüler zum Gegenstand China hat, inwieweit diese abgeklärt ist und welches Bild vom Menschen bzw. von menschlichem Zusammenleben ihr zugrundeliegt. Wir halten diesen Aspekt des Fragebogens vor allem deshalb für wichtig, weil nur die genaue Kenntnis der emotionalen Einstellung des Schülers dem Thema gegenüber es erlaubt,

Strategien zu entwickeln, mit Hilfe derer langfristig bestimmte Dispositionen rational überprüft, infragegestellt und vielleicht eines Tages verändert werden können, was ja ein Ziel der von uns intendierten politischen Bildung sein sollte.

Da es sich hier um die Erforschung des affektiven Bereichs handelt, kommt der „richtigen“ Formulierung der Frage mit entsprechendem Aufforderungscharakter an den Schüler, seine Einstellung mitzuteilen, besondere Bedeutung zu: „Möchten Sie in Rotchina leben? (kurze Begründung)“ kann für den Schüler schon ausreichender Anstoß sein. Eine andere Möglichkeit ist das alternative Angebot verschiedener Länder:

„Wenn Sie sich entscheiden müßten, wo würden Sie lieber leben: in

- der Sowjetunion,
- den USA oder
- der VR China?

Versuchen Sie, Ihre Entscheidung zu begründen!“

Zusätzlich kann die Aufforderung, sich zu bestimmten Leitbegriffen spontan zu äußern, das Vorverständnis des Schülers abklären helfen:

„Was verbinden Sie mit folgenden Begriffen und wie würden Sie sie bewerten: Kommune, Kulturrevolution, Sozialismus?“

4. Interessen der Schüler

Sicherlich kann sich die Beschäftigung mit China in der Regel nicht auf die von den Schülern angeregten Themen beschränken, insofern der Schüler ja gerade motiviert werden soll, sich mit neuen, ihm noch nicht bekannten Zusammenhängen auseinanderzusetzen. Trotzdem sollte der Lehrer die von den Schülern geäußerten Wünsche sehr ernst nehmen und in jedem Fall darauf eingehen, weil es mit davon abhängt, ob der Schüler sich aktiv am Unterricht beteiligt oder ihn gar zu seiner eigenen Sache macht oder nicht.

Die Aufforderung an den Schüler zur Artikulierung seiner Wünsche könnte lauten:

„Was sollte bei einer Behandlung Chinas im Unterricht besprochen werden? Haben Sie Fragen, die Sie besonders interessieren?“

Der Verfasser selbst hat zwei Befragungen durchgeführt, und zwar bei Schülern der 10. und 11. Jahrgangsstufe der Walter-Gropius-Schule Berlin. Ohne hier eine detaillierte Auswertung vorzulegen, wollen wir auf einige Ergebnisse hinweisen, die bei der Erstellung konkreter Unterrichtsprogramme weiterhelfen könnten.

zu 1.:

Es zeigte sich, daß das politische Interesse bei den 13 Schülern der 10. Jgst., die sich wahlweise für die Einheit „Wie lebt man in der Volkskommune?“ im Rahmen des Sommerkursprogramms 1972 entschieden hatten, ungleich größer war als beim Durchschnitt der 11. Jgst. (1971/57 Schüler). Gaben von den 13 Schülern der 10. Jgst. immerhin

- 10 SSS an, regelmäßig die Tagesschau zu sehen (80 %), dagegen nur 1 S „nie oder fast nie“ (8 %);

- 6 SSS an, regelmäßig eine Tageszeitung zu lesen (knapp 50 %); dagegen nur 2 SSS „nie oder fast nie“ (16 %); und
- 1 S an, regelmäßig, 6 weitere unregelmäßig eine Wochenzeitung zu lesen (reichlich 50 %),

lagen die entsprechenden Werte für die 11. Jgst. prozentual wesentlich niedriger:

- nur 22 sahen regelmäßig die Tagesschau (44 %), dagegen 5 nie bzw. fast nie (10 %);
- nur 16 lasen regelmäßig eine Tageszeitung (32 %), dagegen 10 nie bzw. fast nie (20 %);
- der Anteil von Schülern, der eine Wochenzeitschrift las, war in etwa gleich hoch wie in der 10. Jgst.

Aus dieser quantitativen Analyse läßt sich folgern, daß der Lehrer in Kursen, die von den Schülern aus einem größeren Angebot frei gewählt werden können, mit größerem politischen Interesse sowie größerer politischer Informiertheit der Schüler rechnen kann. D. h. eine China-Mittelstufen-Unterrichtsplanung im Rahmen des Sommerkursprogramms wird ebenso wie ein Oberstufenleistungskurs von einer schon vorhandenen Bereitschaft der Schüler, sich mit China und anderen politischen Fragestellungen zu beschäftigen, ausgehen können, während eine für alle Schüler verbindliche Gesellschaftskunde-Mittelstufeneinheit bzw. ein Oberstufengrundkurs, der für eine Reihe von Schülern nur Pflichtstunden abdeckt, solche Bereitschaft vielfach erst wecken muß.

zu 2.:

Ihrem größeren allgemeinen politischen Interesse entsprechend zeigten die 13 Sommerkursprogramm-Schüler gegenüber dem Durchschnitt der gesamten 11. Jgst. des Vorjahres auch die weitaus besseren topographischen und politischen Vorkenntnisse – die historischen wurden nicht abgetestet –, wobei daran zu erinnern ist, daß die Schüler der 11. Jgst. bei ihrer Befragung 1 1/4 Jahre Vorsprung vor denen der 10. Jgst. hatten.

	11. Jgst. richtig	10. Jgst. richtig
1. Topographische Kenntnisse (Frage 2.1):		
7 – 10 Eintragungen	29 (52 %)	9 (70 %)
4 – 6 Eintragungen	15 (26 %)	4 (30 %)
0 – 3 Eintragungen	13 (22 %)	– (0 %)
2. Hauptstadt (Frage 2.2):		
VR China	44 (78 %)	12 (92 %)
Südvietnam	41 (72 %)	12 (92 %)
Nordvietnam	41 (72 %)	11 (84 %)
3. Zuordnung (Frage 2.3):		
Tschiang Kai-schek – Nationalchina	39 (68 %)	11 (84 %)
Mao Tse-tung – Rotchina	51 (89 %)	13 (100 %)
Ho Tsch Minh – Nordvietnam	33 (57 %)	10 (76 %)
Van Thieu – Südvietnam	47 (82 %)	12 (92 %)

4. Unterschied (Frage 2.7):

Rotchina – Nationalchina

25 (45 %)

8 (64 %)

Der von den Schülern aus einem fächerübergreifenden Angebot ausgewählte China-Kurs kann also nicht nur eine stärkere Bereitschaft der Schüler zur Beschäftigung mit politischen Fragen und eine größere Informiertheit über allgemeine politische Tagesereignisse, sondern auch eine umfangreichere Kenntnis topographischer und politischer Fakten voraussetzen, oder – negativ ausgedrückt – für alle Schüler verbindliche Unterrichtseinheiten in der Mittelstufe sowie (Pflicht-)Grundkurse in der Oberstufe müssen stärkere Impulse zur Motivation enthalten und zugleich auf elementarerer Ebene angesetzt und geplant werden.

zu 3.:

Besonders aufschlußreich sind die affektiven Äußerungen der Schüler über ihre Einstellung zu China, wobei der Impuls: „Möchten Sie in Rotchina leben? (kurze Begründung)“, mit dem die Schüler der 11. Jahrgangsstufe zur Artikulation ihrer Gefühle angeregt wurden, sich ebenso bewährte wie das alternative Angebot verschiedener Länder an die 10. Jgst. plus Aufforderung zur spontanen Stellungnahme zu Begriffen wie Kommune und Sozialismus.

Sämtliche Schüler der 11. Jgst. beantworteten die Frage, ob sie in China leben möchten, mit „Nein“, was sicherlich als vernünftig beurteilt werden kann, da die Schüler weder die chinesische Sprache beherrschen noch die ganz anderen Lebensbedingungen Chinas gewohnt sind. Interessant ist jedoch, daß solche Argumente, die ja unmittelbar einleuchten, nur von ganz wenigen Schülern vorgebracht wurden, die überwiegende Mehrheit dagegen ihre Ablehnung mit dem politischen System Chinas begründete. Eine solche Argumentation überrascht vor allem deshalb, weil ein Teil der Schüler noch nicht einmal auf einer Karte Ostasiens Rotchina eintragen, die Hauptstadt Rotchinas nennen bzw. Mao Tse-tung Rotchina zuordnen konnte und – so darf man folgern – erst recht nicht dessen politisches System zu durchschauen in der Lage war. Es handelt sich hier also offensichtlich um ein Vorurteil, d. h. eine Einstellung, die man einem Gegenstand entgegenbringt, ohne diesen selbst zu kennen, und die man selbst bei widersprechender Erfahrung nur schwer zu korrigieren bereit ist.

Insbesondere zwei Momente werden immer wieder gegen das kommunistische System – und hier steht für den Schüler China stellvertretend für alle kommunistischen Staaten – ins Feld geführt:

- die Einschränkung des Individuums durch das Kollektiv sowie
- die negative Haltung gegenüber Privatbesitz und kapitalistischem Wirtschaftssystem.

Zwei Antworten auf die Frage, ob die Schüler in China leben möchten, mögen für viele andere stehen:

- „Nein, denn als einer von vielen zu leben, liegt mir nicht; bei uns ist doch

jeder mehr oder weniger seine eigene Persönlichkeit.“

- „Nein, weil ich an die Kapitalgesellschaft gewöhnt bin und selbst gern Besitz haben möchte.“

Ohne uns auf eine eingehende ideologiekritische Auseinandersetzung einlassen zu müssen, kann – unter Verweis auf die gesellschafts- und bildungstheoretischen Vorüberlegungen zu unserer Planung – soviel dazu gesagt werden:

- Nur sehr wenigen Menschen, nämlich denjenigen, die über eine ausreichende materielle Basis verfügen, ist es „bei uns“ vergönnt, eine „Persönlichkeit“ zu sein; von der überwiegenden Mehrheit wird dagegen als Fließbandarbeiter und Büroangestellte Unterordnung unter die Bedingungen des privatwirtschaftlich organisierten Produktionsprozesses gefordert, was selbst westliche Soziologen zugeben (vgl. etwa David Riesman, der vom „außengeleiteten Menschen“ dieses Gesellschaftssystems spricht).
- Darüberhinaus erscheint es fraglich, ob Persönlichkeit in dem Leibniz'schen Verständnis der für sich abgeschlossenen Monade tatsächlich dem Menschen als einem auf Gemeinschaft angelegten Wesen entspricht (vgl. hierzu etwa die Ergebnisse der Individualpsychologie seit Adler) und nicht vielmehr Individualität erst aus dem dialektischen Zusammenhang mit dieser Gemeinschaft seine dem Menschen angemessene Qualität erhält.
- Die von den Schülern vielfach als Wert dargestellte „Behauptung des Selbst gegenüber den anderen“ (die Formulierung ist typischer Ausdruck einer Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft!) erscheint dann gerade als Reduktion oder – marxistisch gesprochen – als Entfremdung des Menschen von seinesgleichen, die in den westlichen Industrienationen nicht zufällig ihren Niederschlag in einer immer stärker ansteigenden Zahl psychischer Erkrankungen findet.
- Auch muß es als paradox bezeichnet werden, wenn Kinder, die zum überwiegenden Teil der unteren Mittel- bis Unterschicht angehören, also selbst – vielleicht mit ganz wenigen Ausnahmen – nie über den Status Lohnabhängiger hinauskommen, sich zu Verteidigern des kapitalistischen Systems machen.
Gleichzeitig ist es allerdings typisch für die Aufstiegsmentalität dieser Gruppe, sich gegen die noch unter ihr stehende Schicht, der sie selbst zum großen Teil entstammen, abzugrenzen und darauf zu spekulieren, für Wohlverhalten im Sinne des Systems mit weiteren – allerdings gesamtgesellschaftlich gesehen sehr begrenzten – Aufstiegsmöglichkeiten „belohnt“ zu werden.

Von den Schülern der 10. Jgst. entschied sich etwa ein Viertel für ein Leben in China, wobei die Argumentation ebenfalls unreflektiert war und vor allem völlige Unkenntnis der Besonderheiten der chinesischen Verhältnisse zeigte.

Wiederum zwei Beispiele:

- „Ich möchte in der VR China leben, weil dort das System besteht, das

dem Urgedanken des Kommunismus am nächsten kommt.“

- „In der VR China soll der Sozialismus verwirklicht worden sein.“

Aus der Kenntnis der gefühlsmäßigen Einstellung der Schüler zu China und damit – wie wir sahen – zu menschlichem Zusammenleben überhaupt lassen sich für die konkrete Unterrichtsplanung wichtige Folgerungen ziehen:

1. Der Versuch, „falsches“ Bewußtsein der Schüler zu rationalisieren und zu korrigieren, kann nur dann erfolgreich sein, wenn die Schüler sich zunächst mit ihrer affektiven Disposition akzeptiert fühlen, so daß Rücksichtnahme und Taktgefühl den Einstellungen der Schüler gegenüber oberstes Gebot für jede Lehrerreaktion sein muß.
2. Andererseits scheint es notwendig, von Anfang an die Vorurteile der Schüler zu hinterfragen, wozu z. B. in der 11. Jgst. der Film: „China auf dem Weg zur Weltmacht“ mit anschließender ausführlicher ideologiekritischer Analyse eine gute Möglichkeit böte. In der 10. Jgst. gilt es vor allem, den Schülern die von der europäischen grundverschiedene Entwicklung zu erläutern, um sie vor dem Irrtum zu bewahren, die chinesischen Verhältnisse ließen sich einfach auf die BRD übertragen.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß der *Fragebogen* *Aufschlüsse* geben kann über

- das allgemeine Interesse der Schüler an politischen Fragen,
- das besondere Interesse am Unterrichtsthema China,
- die Informiertheit der Schüler über aktuelle Tagesereignisse,
- die allgemeinen Vorkenntnisse über China,
- die besonderen Vorkenntnisse topographischer, politischer und historischer Art,
- die emotionale Einstellung der Schüler zu China als auch zu Fragen menschlichen Zusammenlebens überhaupt

und damit für die konkrete Unterrichtsplanung *Anhaltspunkte* enthält für

- den *Einstieg*, insofern der Lehrer den Grad von Interesse kennt, den er voraussetzen kann,
- die *didaktischen Ebenen der Vermittlung*, insofern er weiß, in welchem Umfang er auf topographische, politische und historische Elementarinformationen eingehen muß bzw. sie als bekannt voraussetzen kann,
- die *Auswahl der Lehrinhalte*, insofern er die besonderen Interessen der Schüler kennt und weiß, welche Informationen dem Schüler für ein begründetes Urteil zum Thema China noch fehlen,
- die *Arbeits- und Sozialformen*, insofern er sie als Strategien zur Bewußtseinsveränderung der Schüler miteinbezieht,
- *Transfer und Schülerbezüge*, insofern er China nicht nur als vom Schülerbewußtsein isolierten Inhalt vermitteln, sondern die gesellschaftlichen Vorurteile der Schüler miteinbeziehen und reflektieren will.

BEISPIELE MÖGLICHER UNTERRICHTSPROGRAMME

Es soll nun an fünf Beispielen gezeigt werden, wie – mit Hilfe unserer Materialien konstruierte – konkrete Unterrichtsprogramme aussehen können. Die Beispiele I und II sind für 9. und 10. Jahrgangsstufe, III, IV und V für die Jahrgangsstufen 11 bis 13 geplant, wobei die angegebene Zeit selbstverständlich nicht allgemeinverbindlich sein muß. Die für die Oberstufe angegebenen Kurse beziehen sich auf die bis 1975 in der gesamten BRD verbindlich einzuführende reformierte Kollegstufe mit Kurssystem, sind allerdings ebenso für den herkömmlichen Klassenunterricht zu verwenden. Da die angegebenen Materialien in den Lehrerbegleitbögen durchweg didaktisch kommentiert sind, können wir uns hier auf wenige Hinweise beschränken. Ebenso scheint es uns ausreichend zu sein, für ein Beispiel (I) Lernziele zu operationalisieren.

Beispiel I

Thema: Chinas erfolgreicher Kampf gegen Bevölkerungsexplosion und Unterdrückung

Zeit: 8 – 10 Doppelstunden = 4 – 6 Wochen

Intentionen/Ziele:

I. Kenntnisse:

1. SSS können als Grund für die uns drastisch erscheinende chinesische Familienpolitik und Geburtenkontrolle die Bevölkerungsexplosion Chinas nennen.
- 1.1 SSS wissen, daß die aus der Bevölkerungsexplosion resultierenden Probleme ihre Ursachen
 - in dem im Verhältnis zur Gesamtfläche minimalen Siedlungsgebiet in China und
 - dem verhältnismäßig niedrigen Stand der Industrialisierung haben.
2. SSS wissen, daß im „alten“ China die überwiegende Mehrheit der dort lebenden Menschen von einer kleinen Schicht unterdrückt, ausgebeutet und in menschenunwürdigen Verhältnissen gehalten wurde, die vielfach zu Massensterben führten.

- 2.1 SSS kennen als Hauptursache dieser menschenunwürdigen Verhältnisse die soziale Ungerechtigkeit in China.
- 2.2 Sie wissen, daß diese vor allem darin bestand, daß die *Bauern*
 - durchweg schlechtes Land hatten,
 - hohe Abgaben zahlen mußten und
 - bei Hungersnöten unter dieser Last vielfach zusammenbrachen, während die *Grundbesitzer*
 - über gutes Land verfügten,
 - vielfach von der Pacht als Rente leben konnten und
 - in schlechten Zeiten gefüllte Scheunen besaßen, ohne davon den Bauern abzugeben.
- 2.3 SSS können diese Form sozialer Ungerechtigkeit unter den Begriff Feudalismus subsumieren.
- 2.4 SSS wissen, daß die soziale Ungerechtigkeit im vorrevolutionären China so groß war, daß die unterdrückten Massen bei dem Versuch einer gewaltsamen Veränderung nichts zu verlieren, aber alles zu gewinnen hatten.
3. SSS wissen, daß als weitere Belastung für die in China lebenden Menschen zum Feudalismus der Imperialismus hinzukam.
- 3.1 SSS wissen, daß die imperialistischen Mächte in China vor allem England, Rußland, Deutschland, später auch Japan waren.
- 3.2 SSS wissen, daß die imperialistischen Mächte billige Rohstoffe ausführen und teure Industrieprodukte einführen.
4. SSS wissen, daß die kommunistische Revolution für die in China lebenden Menschen soziale und nationale Befreiung gebracht hat.
5. SSS wissen, daß die Mehrheit der Menschen in China heute auf dem Lande lebt und dort in Volkskommunen organisiert ist.
SSS wissen im einzelnen,
 - 5.1 daß die Volkskommunen in Arbeitsbrigaden und Arbeitsgemeinschaften untergliedert sind,
 - 5.2 daß die Volkskommunen versuchen, den industriellen Sektor (vor allem Leichtindustrie) zum Zweck der Autarkie mit einzubeziehen,
 - 5.3 daß die in der Volkskommune lebenden Menschen bis vor kurzem nach einem Arbeitspunktesystem bezahlt wurden und dieses System gegenwärtig abgeschafft wird zugunsten einer Befriedigung menschlicher Grundbedürfnisse unabhängig von den erbrachten Leistungen,
 - 5.4 daß die Volkskommunen Sozialleistungen wie Krankenversicherung, Kinderkrippe, Kindergarten, Schule, Altersversorgung etc. kostenlos bzw. gegen minimales Entgelt gewähren.
6. SSS können die Hauptunterschiede der chinesischen gegenüber der deutschen Schule nennen und problematisieren, und zwar
 - 6.1 die Verbindung von Theorie und Praxis (Schule und Produktion),
 - 6.2 die teilweise Zusammensetzung der Lehrerschaft aus Bauern und Arbeiter.

tern,

- 6.3 die starke politische Ausrichtung der Erziehung und schließlich
- 6.4 die stärkeren Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler.

II. Einsichten

1. SSS erkennen den Zusammenhang zwischen geographischen, historischen, ökonomischen und sozialen Faktoren.
2. SSS erkennen, daß die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse von *Menschen* geschaffen worden und deshalb auch veränderbar sind.
3. SSS erkennen, daß es zur Umsetzung der Kategorie der Veränderbarkeit in tatsächliche Veränderung des Zusammenschlusses der Menschen sowie einer klaren politischen Konzeption bedarf.
4. SSS erkennen, daß Unterentwicklung
 - einmal auf anthropogeographische Ursachen (Überbevölkerung)
 - zum anderen jedoch auf soziale (Feudalismus) und nationale Unterdrückung (Imperialismus)zurückzuführen ist.
5. SSS erkennen, daß durch die kommunistische Revolution in China die Unterentwicklung beseitigt worden ist.
6. SSS erkennen, daß menschliches Zusammenleben und -arbeiten in China nach Maßgaben verläuft, die von denen der westlichen Industriegesellschaften abweichen.
7. SSS gewinnen Einsicht in ein Alternativmodell zur ihnen geläufigen Schulpraxis.

III. Fertigkeiten (für sämtliche Stunden)

SSS üben den Umgang mit verschiedenen Medien wie Karten, Statistiken, Texten verschiedener Art, Tonbändern und Filmen.

Verlaufsplanung:

Zeit	Medien	Lernziele
1. Block	A/2 f	I,1 ; I,1, 4
2. Block	Geographisches Kartenmaterial	I,1.1; II,1, 4
3. Block	A/2 a-e	I,1.1; II,1, 4
4. Block	C/1	I,2; II, 1,2,4
5. Block	Tb.: VR China (Audiovisuelle Medien) evtl. + L/4 c, L/4 d, L/6 a (Gruppenarbeit)	I,3, 4; II, 2, 3, 4, II, 2, 3, 4, 5

Fortsetzung *Verlaufsplanung*:

Zeit	Medien	Lernziele
6. Block	Tb.: VR China evtl. + zusätzliches Material aus M	I,5 II,5, 6
7. Block	Film: Treffpunkt Peking (II) (<i>Audio-visuelle Medien</i>)	I,5 II, 5, 6
8. Block	Film: Treffpunkt Peking (I)	I,6; II,7

Beispiel II

Gesellschaftskunde 9./10. Jgst.

Thema: Wie lebt man in China heute?

Zeit: 6 – 8 Doppelstunden = 3 – 4 Wochen

Organisation:

Ist unser erstes Beispiel für jeden Klassenunterricht geeignet, sieht das zweite Beispiel den Wechsel zwischen der die Schüler einer ganzen Jahrgangsstufe umfassenden Großgruppe und nach Interessen sich bildenden Kleingruppen in Klassenstärke vor.

Intentionen, Medien, Verlaufsskizze:

Die Unterrichtseinheit soll in 3 Phasen verlaufen.

Phase	Zeit	Intentionen – Medien – Verlaufsskizze
I	1. Block	Tb.: VR China (<i>Audio-visuelle Medien</i>) – als Einführung mit dem Ziel, den SSS am Ende 5 Themen (ohne Peking-Oper: 4) anzubieten, mit denen sie sich in der 2. Phase wahlweise beschäftigen sollen. Aufgabe für alle SSS könnte die Anfertigung eines Thesenpapiers oder kurzen Referates sein, wobei sich am Ende die Koordination der einzelnen SSS-Beiträge zu einem Gruppenpapier oder -referat empfiehlt.
II	2., 3., 4., 5. Block	SSS verteilen sich auf mehrere Lehrer, die in je einem Kernraum ein Thema des „sozialistischen Modells China“ anbieten, und zwar Volkskommune Liu Ling Shihchingshan Eisen- und Stahlkompanie (Peking-Oper) Peking: Tsinghua-Universität Akupunktur und Barfußärzte (Auswahl der Materialien durch den Lehrer unter Anleitung des jeweiligen Lehrerbegleitbogens)

Phase	Zeit	Intentionen – Medien – Verlaufsskizze
III	6. Block	Schüler berichten über die Gruppenergebnisse; im Anschluß daran abschließende Diskussion unter folgenden Fragestellungen: 1. Hat die Revolution für die heute in China lebenden Menschen tatsächlich Befreiung und Verbesserung ihrer Lebensverhältnisse gebracht? 2. Welche Elemente der heutigen chinesischen Gesellschaft haben Sie – positiv wie negativ – besonders beeindruckt? 3. Halten Sie bestimmte Einrichtungen des chinesischen Gesellschafts-systems auf unsere Verhältnisse für teilweise oder ganz übertragbar?

Variante:

Die sich bildenden Gruppen zu Volkskommune, Industrie, (Oper), Erziehungs- und Gesundheitswesen werden nicht vom Lehrer, sondern von Schülern z. B. eines parallel laufenden Oberstufenkurses über China (*Beispiel III*) geleitet. Ein Experiment in dieser Richtung hat der Verfasser im Rahmen seiner Sommerkursprogramm-Unterrichtseinheit über China mit Erfolg durchgeführt. Für die Schüler des Leistungskurses bedeutete die Vermittlung der von ihnen erarbeiteten Ergebnisse an die jüngeren, noch nicht mit China vertrauten Schüler die Gewinnung einer neuen, nämlich der didaktischen Dimension des Themas, d. h. die Schüler lernten, Erkenntnisse adressatenbezogen umzusetzen und zu vermitteln. Die Schüler der Mittelstufe übten durch die Zusammenarbeit mit älteren Mitschülern eine vom gewöhnlichen Unterricht abweichende, mehr partnerschaftliche Arbeitsform ein, die sie dazu motivieren sollte, ihrerseits anderen – älteren oder jüngeren – Mitschülern auf die gleiche partnerschaftliche Weise weiterzuhelfen.

Beispiel III

Politische Weltkunde 11. – 13. Jgst.

Thema: China – Modell für die Dritte Welt, Modell für uns?

Leistungskurs, 6 std.

Verplante Stunden:

Wenn wir von durchschnittlich 18 bis 20 Schulwochen pro Halbjahr ausgehen, stehen für den 6 std. Leistungskurs 108 bis 120 Einzel- = 54 bis 60 Doppelstunden zur Verfügung, von denen zwei Drittel = 40 Doppelstunden fest verplant werden sollen. Der Rest der Zeit, der sich durch Stundenausfälle erfahrungsgemäß noch auf die Hälfte, also 7 bis 10 Doppelstunden reduzieren dürfte, steht zur freien Verfügung (Ergänzung, Erweiterung, Wiederholung, Test).

Kursbeschreibung:

Ausgangspunkt des Kurses ist eine ausführliche Analyse des Films: „China auf dem Weg zur Weltmacht“ aus dem Jahre 1958. Daran soll sich eine Beschäfti-

gung mit dem vorrevolutionären China, den Phasen der Revolution sowie dem heutigen China anschließen, und zwar unter den beiden Aspekten:

1. Haben sich die Verhältnisse für die heute in China lebenden Menschen gegenüber dem vorrevolutionären China entscheidend verbessert?
und
2. Können diese Verhältnisse ganz oder teilweise Modelle für die Dritte Welt bzw. für Industrienationen wie die BRD abgeben?

Die Verhältnisse des heutigen China sollen anhand von 5 (ohne Peking-Oper 4) zentralen Lebensbereichen durch Gruppen erarbeitet und anschließend zur Diskussion gestellt werden, und zwar Volkskommune, Industriebetrieb, (Oper,) Erziehungs- und Gesundheitswesen.

Globalziele:

1. SSS kennen
 - 1.1 das vorrevolutionäre China, insbesondere seine geographischen und historischen Bedingungen, seine Gesellschaftsstruktur und -ideologie (Feudalismus und Konfuzianismus) sowie seine Beherrschung durch die imperialistischen Mächte;
 - 1.2 die Reform- und Revolutionsbewegungen vom Taiping-Aufstand bis zur Kulturrevolution;
 - 1.3 die Gesellschaftsstruktur des sozialistischen China, und zwar aus der näheren Beschäftigung mit *einem* der folgenden Bereiche: Landwirtschaft, Industrie, Kunst, Erziehungs- oder Gesundheitswesen.
2. SSS können die am Beispiel China gemachten Erkenntnisse und Einsichten einordnen in größere Zusammenhänge (z. B. das Problem der Unterentwicklung und ihrer Beseitigung) bzw. auf ihre eigenen Lebensverhältnisse beziehen.
3. SSS beherrschen Methoden zur Analyse und Interpretation von Filmen, Texten verschiedenster Art, Bilder, Karten, Statistiken.

Leistungsmessung:

2 bis 3 Kontrollarbeiten zu folgenden Unterrichtsabschnitten: Filmanalyse, vorrevolutionäres/revolutionäres China, sozialistisches Modell China;
Gruppenarbeiten + didaktische Vermittlung der Gruppenergebnisse im Plenum.

Verlaufsplanung:

☐ = 1 Doppelstunde

Der Kurs soll in 4 Phasen verlaufen:

Phase	Schwerpunkte – Medien	Doppelstd.
I	Ideologiekrit. Filmanalyse: „China auf dem Weg zur Weltmacht“ (<i>Audio-visuelle Medien</i>). Die Analyse des Films müßte zu der Einsicht führen, daß das heutige China nicht mit dem Vergleichsmaßstab Europa, sondern nur dem des vorrevolutionären China angemessen beurteilt werden kann, woraus sich die Fragestellungen zu I der Materialien ergeben.	6
II	Vorrevolutionäres China C/1 E/2 C/2 E/4 D E/4 E/1 A/1 <i>Karten</i> A/2 a-f	9
III	Revolutionäres China F L/1 G/H L/3+4 <i>Gruppen</i> J/K L/3+4 <i>Plenum</i>	9
IV	Sozialistisches Modell China a. Gruppenarbeit: M/N/[O]/P/Q (2 Wochen) b. Vortrag der Ergebnisse und gemeinsame Lektüre je eines Textes zur Vertiefung der Problematik nach Wahl des Lehrers oder der Gruppen (je 1 + 1 Doppelstd.)	6 10

Variante:

Der halbjährige Leistungskurs läßt sich auch auf ein ganzes Jahr = 2 Leistungskurse ausdehnen, wobei die Phasen 1 bis 3 im ersten, die Phase 4 im zweiten Halbjahr Unterrichtsgegenstand sind. Die Teilbereiche werden entsprechend erweitert, vor allem um eine synthetische Betrachtungsweise (Feudalismus, Imperialismusstrukturvergleiche, Faschismus – KMT – Vergleich etc.). Der zweite Leistungskurs sollte projektartig durchgeführt werden, wie wir es im Zusammenhang des Abschnitts über „Transfer und Schülerbezüge“ näher beschrieben haben.

Eine derartig intensive und ausführliche Beschäftigung mit China ist damit zu rechtfertigen, daß der Schüler dabei ja nicht bloß ein Land, ein System etc.

kennenlernt, sondern gleichzeitig am Beispiel Chinas wesentliche Einsichten in historische, politologische, soziologische, ökonomische etc. Strukturen gewinnt (Feudalismus, Imperialismus, Faschismus) bzw. an Probleme herangeführt wird, die er im zweiten Teil des zweiten Leistungskurses auch auf andere Bereiche ausdehnen und transferieren soll (Agrarreform – Agrarrevolution; Konsum- und Leistungsgesellschaft; Kunst und Gesellschaft; Erziehung und gesellschaftliche Praxis; Gesundheit und Menschlichkeit – vgl. Arbeits- und Sozialformen).

Beispiel IV

Politische Weltkunde 11. – 13. Jgst.

Thema: Die chinesische Revolution: Ursachen – Verlauf – Ergebnisse

Grundkurs, 2 mal 2std. kombiniert

Verplante Stunden:

Für einen 4 std. Grundkurs stehen bei durchschnittlich 18 bis 20 Schulwochen 36 bis 40 Doppelstunden zur Verfügung. Davon verplanen wir 22 fest und empfehlen, den Rest der Zeit zur Intensivierung einzelner Komplexe je nach Schülerinteresse auszufüllen.

Kursbeschreibung:

Im Mittelpunkt des Kurses stehen die Fragen:

- Warum Revolution in China?
- Wie Revolution in China?
- Was hat sich durch die Revolution in China verändert?

Zu ihrer Beantwortung stehen Filme, Bänder und Texte über Ursachen und Verlauf der Revolution sowie das heutige Leben in einer chinesischen Volksgemeinschaft bzw. Schule bereit, die gemeinsam betrachtet, abgehört, gelesen und anschließend analysiert werden sollen.

Verlaufsplanung:

Phase	Materialien	Doppelstd.
I. Entfaltung der Problematik	Film: „Der Sieger hieß Mao“ (<i>Audio-visuelle Medien</i>) Zu erarbeitende Fragestellungen: 1. Warum Revolution in China? 2. Wie Revolution in China? 3. Veränderung durch die Revolution in China?	
	falls Film nicht vorhanden:	A/1 a 1

Phase	Materialien	Doppelstd.
II. Ursachen	A/1 <i>Karten</i> C/1 A/2 E/1	4
III. Verlauf	Tb.: VR China (<i>Audio-visuelle Medien</i>) + Gruppenarbeit: 1) L/4c, L/4d, 2) L/5c daran anschließende Besprechung im Plenum; Wdh. d. Filmes: „Der Sieger hieß Mao“, nochmals Frage: Was hat Revolution für Ergebnisse gebracht?	3
IV. Ergebnisse	Film: „Treffpunkt Peking“ II (<i>Audio-visuelle Medien</i>) falls nicht vorhanden: M/1 M/7 Treffpunkt Peking I P/4 Q/4 M/3 N/2 P/3 P/6 M/4 N/5 P/2 Q/1	14

Beispiel V

Politische Weltkunde 11. – 13. Jgst.

Thema: China heute – Volkskommune, Industrie, Oper, Erziehungs- und Gesundheitswesen

Grundkurs, 2 std.

Verplante Stunden:

Für den 2 std. Grundkurs stehen bei durchschnittlich 18 bis 20 Schulwochen 18 bis 20 Doppelstunden zur Verfügung, von denen 13 fest verplant werden sollen.

Kursbeschreibung:

Der Kurs will einen Einblick in die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse Chinas geben. Ausgangspunkt soll die gemeinsame Untersuchung des chinesischen Erziehungswesens sein, mit der zentralen Frage: Was ist in chinesischen Schulen anders als bei uns? Nach einer kurzen Beschäftigung mit der Entstehung des heutigen China werden die am Beispiel Schule gewonnenen Erfahrungen mit der chinesischen Gesellschaft auf andere Bereiche ausgedehnt, und zwar auf Volkskommune, Industrie, Oper und Gesundheitswesen. Die Materialien zu den verschiedenen Bereichen gesellschaftlichen Lebens in China sollen durch Gruppen erarbeitet, anschließend im Plenum vorgetragen und diskutiert werden.

Verlaufsplanung:

Phase	Fragestellungen – Materialien	Doppelstd.
I	Ausgangsfrage: Was ist in chinesischen Schulen anders als bei uns? Treffpunkt Peking I P/3 P/4 Die Frage nach den Ursachen der Andersartigkeit des chinesischen z. B. gegenüber dem bundesrepublikanischen Erziehungswesen kann die historische Perspektive eröffnen.	4
II	Tb.: VR China (<i>Audio-visuelle Medien</i>)	1
III	Vertiefung der heutigen gesellschaftlichen Verhältnisse Chinas: a) Gruppenarbeit: 1) Volkskommune M/1 – M/4; M/7 2) Industrie N/1 – N/4; N/5 3) Oper O/1 – O/3; O/5 4) Gesundheitswesen Q/1 – Q/5 b) Vortrag und Diskussion der Gruppenergebnisse im Plenum	4 4

ANMERKUNGEN

- 1 Beispiele hierfür sind die bahnbrechende Studie von Saul B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967; der von Frank Achtenhagen und Hilbert L. Meyer hrsg. Sammelband: Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, sowie die verschiedenen Beiträge in den Heften 1 und 2/1971 der Zs. f. Päd.
- 2 Frey, Karl: Theorien des Curriculums, Weinheim 1971, S. 44.
- 3 Vgl. die bei Achtenhagen/Meyer, a. a. O. zitierte Lit., S. 286; vgl. auch Frey, a. a. O., S. 44.:
- 4 Der Begriff „programmiert“ für diese Art Curriculum ist sicherlich nicht unproblematisch, da ja der Lehrer durch sie nicht ersetzt, sondern lediglich von der Planung entlastet werden soll. „Programmiert“ bezieht sich hier also auf die festen Handlungsanweisungen, die den Lehrer für seinen Unterricht gleichsam programmieren. Als andere Termini zur Kennzeichnung so beschaffener Unterrichtsprogramme würden „fest“ oder „linear“ infrage kommen, doch scheinen sie uns unschärfer und weniger treffend zu sein.
- 5 Vgl. etwa Knab, Doris: Ansätze zur Curriculumreform in der BRD, in: betrifft: erziehung 2/71, S. 15-18; dies.: Lehrer und Lehrplan, in: Der Lehrer in der Schule und Gesellschaft, Texte hrsg. v. Klaus Betzen u. Karl Ernst Nipkow (Erziehung in Wissenschaft und Praxis, Hrsg.: Andreas Flitner, Bd. 12), München 1972², S. 227; Hiller, Gotthilf Gerhard: Offene Modelle der Curriculumentwicklung, hektographiertes Thesenpapier für die PH Reutlingen, 1972.
- 6 Knab, Ansätze, a. a. O., S. 27.
- 7 Knab, Lehrer und Lehrplan, a. a. O., S. 227.
- 8 So z. B. Huiskens, Freerk: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972, S. 103.
- 9 „Variabel“ meint sowohl „verschiedenartig“ als auch „veränderbar“, wobei das Schwergewicht in unserem Zusammenhang auf letzterer Bedeutung liegt.
- 10 Knab, Ansätze, a. a. O., S. 25.
- 11 Freudenstein, Reinhold: Die Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterial, in: Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen. Hrsg. v. Klafki, Lingelbach, Nicklas, Frankfurt/M. – Berlin – München 1972, S. 119.
- 12 Vgl. zum Modellbegriff Walter Popp: Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie. In: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. Texte hrsg. v. Günter Dohmen, Friedemann Maurer u. Walter Popp (Erziehung in Wissenschaft und Praxis, Hrsg.: Andreas Flitner, Bd. 11), München 1970, S. 49-60. Popp nennt als Merkmale des Modells Reduktion, Akzentuierung, Transparenz, Perspektivität und Produktivität.

- 13 Die nachfolgend erwähnten China-Unterrichtsplanungen sind im Anschluß an die Anmerkungen in einem Sonderverzeichnis aufgeführt und von 1 – 10 durchnummeriert, so daß hier und im folgenden die Zitierung der Nummer ausreicht.
- 14 Böttcher, China-Planung Nr. 4, S. 87.
- 15 Bloß, China-Planung Nr. 2, S. 398.
- 16 Ebd., S. 399.
- 17 Gagel, China-Planung Nr. 5, S. 73.
- 18 Vgl. zum folgenden vor allem Wehler, Hans-Ulrich: Bismarck und der Imperialismus, Köln 1969, S. 13-38; Bergmann, Klaus – Preisler, Volkmar – Wischniowski, Detlev: Geschichtsunterricht – Relikt oder Notwendigkeit, in: Das Argument. Zs. f. Philosophie u. Sozialwissenschaften. Nr. 70 (1972), Sonderband: Kritik der bürgerlichen Geschichtswissenschaft (I), S. 195-217.
- 19 Zitate aus Bloß, Anm. 15.
- 20 Vgl. zum folgenden grundsätzlich Gottschalch, Wilfried: Soziologie der politischen Bildung (Theorie u. Geschichte der Polit. Bildung. Hrsg. v. K. G. Fischer u. R. Schmiederer), Frankfurt 1971, S. 158-163.
- 21 Böttcher, China-Planung Nr. 4, S. 93; Storkebaum, Nr. 7, S. 485 u. 497.
- 22 Bloß, Nr. 2, S. 396.
- 23 Storkebaum, Nr. 7, S. 485.
- 24 Böttcher, Nr. 4, S. 88 sieht z. B. „den äußeren Grund für die Einführung einer festen Moral“ (in China) in „der Grenzenlosigkeit des Raumes“; Storkebaum, Nr. 7, S. 499 f. mißt der Frage besonderes Gewicht bei, „ob in der chinesischen Mentalität“ ... eine Voraussetzung gegeben war, „welche die Annahme eines totalitären Systems und einer universalen Ideologie“ erleichterte.
- 25 Böttcher, Nr. 4, S. 88.
- 26 Storkebaum, Nr. 7, S. 500.
- 27 So z. B. bei Böttcher, a. a. O., S. 96: „Angetrieben werden diese Massen von Parteifunktionären durch Vorgaukelung herrlicher Zukunftsaussichten, durch Appelle an die Opferbereitschaft für das Wohl der Kinder, an den Stolz und das Nationalbewußtsein sowie durch psychologische Nötigung, die sogenannte ‚Gehirnwäsche‘.“
- 28 Böttcher, Nr. 4, S. 96.
- 29 Bloß, Nr. 2, S. 415.
- 30 Darin Storkebaum, Nr. 7.
- 31 Vgl. zum folgenden Schmiederer, Rolf: Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts. (Theorie und Geschichte der Politischen Bildung. Hrsg. v. K. G. Fischer u. R. Schmiederer.) Frankfurt/M. 1971: Gottschalch, Wilfried: Soziologie d. politischen Bildung, a. a. O.
- 32 So etwa Süßmuth, China-Planungen Nr. 9 und 10.
- 33 Vgl. Bauer, Nr. 1; Bloß, Nr. 2.
- 34 Die Übersetzung der Texte ist nicht überall optimal. Leider war es aus finanziellen Gründen nicht möglich, die Originalfassungen heranzuziehen und neu zu übersetzen. Kürzungen sowie geringfügige Veränderungen der Texte wurden um der besseren Lesbarkeit willen nicht immer kenntlich gemacht. Die Schreibweise chin. Namen ist nicht überall vereinheitlicht worden.
- 35 Teil I: Geschichtlicher Überblick, Teil II: Land und Wirtschaft (Folge 96, Nov. – Dez. 1961 und Folge 99, Mai – Aug. 1962). Hrsg.: Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- 36 Ein solcher Ansatz muß jedoch sehr deutlich abgehoben werden von einer vordergründigen Aktualisierung des zu behandelnden Gegenstandes oder gar von „Tricks“, mit denen der Schüler für einen Stoff gewonnen werden soll. Als Beispiel für ein solches höchst fragwürdiges, weil den Schüler nicht ernst nehmendes Verfahren verweisen wir auf die Unterrichtseinheit von Bloß, Nr. 2, der den Schüler mit einer „Formulierung“ zu ködern hofft: Anstatt „Die Großmächte und das revolutionäre China“ nennt er sein Thema „Das revolutionäre China und die Großmächte“, weil für den „politisch

interessierten Schüler der Klassen 12 und 13 das weltrevolutionäre Wirken des heutigen China entscheidend ist“, und hofft, sich damit „von vornherein das Interesse der Schüler zu sichern, wenn es dann darum geht, den zugrunde liegenden historischen Ursachenzusammenhang aufzudecken“.

- 37 Myrdal, Jan: Die Revolution geht weiter. Bericht über den Fortschritt in Liu Ling, München 1971, S. 105.

VERZEICHNIS DURCHGESEHENER CHINA-UNTERRICHTS- PLANUNGEN

- 1 Bauer, Wolfgang, *China – vom Kaiserstaat zum Kommunismus*. Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Gemeinschaftskunde. Hrsg.: Körner-Tümmeler. Stuttgart: Klett 1971².
- 2 Bloß, Hartmut, *Das revolutionäre China und die Großmächte*. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Hrsg. v. Erdmann-Messerschmid. Stuttgart: Klett 22 (1971), H. 7. S. 396-428.
- 3 Böttcher, Gregor, *China als kommunistisches Entwicklungsland*. Fragenkreise für die die Oberstufe der Höheren Schulen. Hrsg.: Himmelstoß-Gaigl. Paderborn: Schöningh 1963.
- 4 ders., *Der Beitrag der Geographie zur Politischen Bildung*. Die Volksrepublik China als Unterrichtsgegenstand. In: Die Geographie in der Politischen Weltkunde. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Heft 65. Bonn 1965. S. 82-101.
- 5 Gagel, Walter, *Unterrichtsmodell: Mao Tse-tungs Programm der politischen und sozialen Emanzipation Chinas*. In: Politische Bildung. Beiträge und Materialien zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis. Hrsg. v. Gagel-Schörken. Stuttgart: Klett 2 (1969) H. 2, S. 71-84; Materialien M 1 – M 16.
- 6 Meyer, Hermann, *China*. In: Lehrerhandbuch. Bd. 1: Geschichte. Lehrplan – Vorbereitung – Unterricht. 3. Teilband: Jüngste Zeitgeschichte 1945 – 1968. Hrsg. Hermann Meyer. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz 1969. S. 35-51.
- 7 Storkebaum, Werner, *Die Volksrepublik China*. In: Historische Gegenwartskunde. Handbuch für den politischen Unterricht. Hrsg.: Rohlfes-Körner. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1970. S. 481-521.
- 8 Süßmuth, Hans, *Die Geschichte der Volksrepublik China – Ein didaktischer Entwurf*. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“. Hrsg.: Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, 16. August 1967 (B 33/67).
- 9 ders., *Die Rolle der Volksrepublik China in der Weltpolitik*. In: Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts. Handreichungen für den Geschichtslehrer. Hrsg. v. Herbert Krieger (Handbuch des Geschichtsunterrichts. Band 1). Frankfurt/M./Berlin/München: Diesterweg 1969⁵ (Neufassung), S. 412-427.
- 10 ders., *Der Aufstieg der Volksrepublik China zur politischen Großmacht*. In: Gemeinschaftskunde in Unterrichtsmodellen. Hrsg. Berthold Wiegand. Frankfurt/M.: Hirschgraben 1970². Teil I: Unterrichtsmodelle S. 182-201; Teil II: Quellen S. 79-84.

MATERIALSTRUKTUR

- = anschaulich-konkrete Texte
- △ = Material für kurzfristige Gruppenarbeit
- = Material für längerfristige Gruppenarbeit

I. Das vorrevolutionäre China

A Der geographische Raum

A/1 Mao Tse-tung: Unser China und das chinesische Volk

A/2 Bevölkerungsstatistik

- a) Vermehrung der Erdbevölkerung
- b) Bevölkerungszahl Chinas vom 8. bis 18. Jahrhundert
- c) Bevölkerungszahl Chinas vom 17. bis 20. Jahrhundert
- d) Verteilung der Weltbevölkerung auf Stadt und Land
- e) Fläche und Bevölkerung
- f) Familien- (Geburten-) Politik in China

○

B Der historische Raum

B/1 Kartenmaterial

- a) 1500 v. Chr. bis 589 n. Chr.
- b) 589 n. Chr. bis 1280 n. Chr.
- c) China zur Zeit der Ming-Dynastie
- d) Manchu-Reich
- e) Expansion Japans und Ausbreitung des Kommunismus

C Gesellschafts- und Sozialstruktur Chinas vor der kommunistischen Revolution (Feudalismus)

○ C/1 Berichte und Reportagen

- △ a) P'eng Teh-huai
- △ b) Hsu Hai-tung
Mao Tse-tung
- △ c) Erfahrungen Edgar Snows 1929
- △ d) Der alte Zhang
- △ e) Berichte ausländischer Korrespondenten

C/2 "Gentry", „Feudalismus“ und „Bürokratie“

Lexikalischer Anhang: Feudalismus

Gentry

- D Gesellschaftstheorie (-ideologie): Konfuzianismus
 - a) Chinesische und westliche Philosophie
 - b) Leben des Konfuzius
 - c) Konfuzianismus
- E Außenbeziehungen (Imperialismus)
 - E/1 Karte: China um 1900
 - E/2 Reiseeindrücke aus Shanghai
 - a) Als europäischer Kaufmann in China (1901)
 - b) Als Schiffsarzt in China (1936)
 - E/3 Grundzüge der chinesischen Beziehungen zur Außenwelt bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts
 - E/4 Der Einbruch der imperialistischen Großmächte in China
 - △ a) Der englische Imperialismus in China
 - △ b) Der russische Imperialismus in China
 - △ c) Der deutsche, amerikanische und japanische Imperialismus in China
 - E/5 Die Bedeutung der englischen Seezollverwaltung in China

II. Das revolutionäre China

- F Bauernaufstände im kaiserlichen China
 - a) Verlaufsschema von Bauernaufständen im kaiserlichen China
 - b) Der Taiping-Aufstand
- G Der Boxeraufstand
- H Die „Revolution“ von 1911
- J Sun Yat-sen: Evolution oder Revolution?
- K Die nationale Revolution Tschiang Kai-schecks
 - K/1 Die Kuomintang unter Tschiang Kai-scheck
 - K/2 Die Rechtswendung der Kuomintang
 - K/3 Kuomintang und europäischer Faschismus
- L Die kommunistische Revolution
 - L/1 Die Gründung der kommunistischen Partei Chinas
 - L/2 Die Periode der ersten Einheitsfront mit der Kuomintang
 - L/3 Die Revolution auf dem Lande
 - a) Analyse der verschiedenen Klassen der chinesischen Bauernschaft und ihrer Haltung zur Revolution
 - b) Probleme bei der Landverteilung
 - c) Die Arbeiter- und Bauernsowjets in West-Fukien

- L/4 Rote Armee und Guerillataktik
 - a) Falsche Ansichten und ihr gesellschaftlicher Ursprung über den militärischen Gesichtspunkt
 - b) Die Rote Armee
 - c) P'eng Teh-huai: 10 taktische Regeln für die Partisanenarmee
 - d) Die Roten Gebiete in Kiangsi
- L/5 Li Li-san und die Organisation von Aufständen in den Städten
 - a) Flugblatt: Gewaltsame Auflösung eines Demonstrationszuges
 - b) Li Li-san: Vorbereitung von lokalen Aufständen in den Städten
 - c) Kampf um Tschangscha
 - d) Verurteilung der Taktik Li Li-sans durch die KPCh
- L/6 Langer Marsch nach Nord-Shensi
 - a) Der „lange Marsch“ der chinesischen Kommunisten (1934/35)
 - b) Die Sowjetgesellschaft in Nord-Shensi
- L/7 Der Krieg mit Japan
 - a) Japans Kriegsziele
 - b) Die zweite Einheitsfront mit der Kuomintang
 - c) Die Bedeutung der zweiten Einheitsfront für die kommunistische Revolution
- L/8 Der Sieg der kommunistischen Revolution
- L/9 Die Revolution geht weiter!
Lexikalischer Anhang: Kulturrevolution

III. Das sozialistische Modell China

- M Volkskommune Liu Ling
 - M/1 Entstehung der Volkskommune Liu Ling
 - △ a) Li Yü-Hua, der Alt-Sekretär
 - △ b) Feng Chang-Yeh, Brigadenvorsitzender
 - Anhang: Die Stadien der Kollektivierung in der chinesischen Landwirtschaft
 - M/2 Arbeitsbrigade Liu Ling
 - a) Feng Chang-Yeh, Brigadenvorsitzender
 - b) Li Hung-Fu, der Bataillonsführer
 - M/3 Die Kulturrevolution in Liu Ling
 - a) Veränderungen in Liu Ling vor der Kulturrevolution
 - b) Im September kamen die Rotgardisten
 - M/4 Wie die Arbeit bewertet werden soll
 - M/5 Agrarreform und Agrarrevolution
 - a) Mao Tse-tung: Für eine sozialistische Umgestaltung der Landwirtschaft
 - b) Musterstatut für eine Volkskommune
 - M/6 Die Volkskommune im Spiegel westdeutscher Berichterstattung

- M/7 Bilanz
 - a) Bilanz der chinesischen Landwirtschaft 1970
 - b) das zehnte ertragreiche Jahr 1971
- ☐ N Shihchingshan Eisen- und Stahlkompanie
 - N/1 Betriebsbesichtigung
 - ☐ N/2 Löhne – Preise – Lebensstandard
 - △ a) Einkaufsbummel durch Peking
 - △ b) Löhne und Lebensstandard eines Industriearbeiters
 - △ c) Sozialleistungen
 - ☐ N/3 Die Kulturrevolution im Industriegebiet
 - a) Maos neue Revolution
 - b) Der Verdienst – das Verdienst
 - c) Die feindliche Haltung der Roten Garden gegenüber der Konsumgesellschaft
 - N/4 Chinesischer Sozialismus – ein Alternativmodell zum westlichen Kapitalismus?
 - a) Der Betrieb als Produktionseinheit in der sozialistischen Wirtschaft
 - b) Die neue Skala der gesellschaftlichen Werte
 - △ b/I Die Einstellung zur manuellen Arbeit
 - △ b/II Die Beschränkung der Rolle der materiellen Anreize
 - △ b/III Die Ablehnung der Werte der Konsumgesellschaft und die Herrschaft des Menschen über die Produkte seiner Arbeit
 - N/5 Bilanz und Prognose
- ☐ O Peking-Oper
(Nicht im Materialteil; genaue Quellenangaben und Beschaffungshinweise im Lehrerbegleitbogen O)
- ☐ P Peking: Tsinghua-Universität
 - ☐ P/1 Das altchinesische Prüfungssystem
 - ☐ P/2 Rote-Armee-Schule und -Universität: Yenan 1936
 - △ a) "Lao Hsu", der Erzieher
 - △ b) 2 000 000 Dollar in Köpfen
 - ☐ P/3 Zu Besuch in Chinas Schulen und Universitäten nach der Kulturrevolution
 - △ a) Kindererziehung in Shanghai
 - △ b) Veränderungen in Liu Ling und an der Peking Tsinghua-Universität
 - P/4 Die Verbindung der Erziehung mit produktiver Arbeit
 - P/5 Das „Rote Buch“ – ein neuer Katechismus?
 - P/6 Kritik und Selbstkritik – Indoktrination, Erziehung oder Therapie?

□ Q Akupunktur und Barfußärzte

Q/1 Rotchinas Gesundheitswesen heute

Q/2 Traditionelle und moderne chinesische Medizin

○ Q/3 Medizinische Versorgung vor der Revolution

○ Q/4 Menschliche Beziehungen im Krankenhaus

△ a) Arzt – Patient

Anhang: Arzt – Patient in der BRD

△ b) Ärzte – Schwestern – Bürokratie

Anhang: Krankenschwestern in einer Großstadt-Klinik in der BRD

○ Q/5 Hinaus aufs Land!

a) Organisation des ländlichen Gesundheitswesens

Anhang: Das Dorf ohne Arzt wurde zum Alptraum der Bürgermeister

b) Die Krankenkassenreform von 1969

Anhang: Anatomie einer Arztpraxis der BRD

c) Ideologische Umerziehung der Ärzte durch die Bauern

Audio-visuelle Medien

„China auf dem Weg zur Weltmacht“ (Auszüge aus dem Filmtext)

REGISTER

<i>Agrarreform, -revolution</i>	M/5
<i>Bauernaufstände (in China)</i>	F
<i>Erziehung (chin.)</i>	P
<i>Faschismus (und Kuomintang)</i>	K/2, K/3
<i>Feudalismus</i>	C
<i>Geburtenregelung (in China)</i>	A/2f
<i>Gesundheitswesen</i>	Q
<i>Guerillastrategie</i>	L/4
<i>Imperialismus</i>	E
<i>Industrialisierung, Bilanz chin.</i>	N/5
<i>Konfuzianismus</i>	D
<i>Konsumgesellschaft – s. Leistungsgesellschaft</i>	
<i>Kulturrevolution</i>	L/9, M/3, N/3
<i>Kunst und Gesellschaft</i>	O/5
<i>Landwirtschaft, Bilanz d. chin.</i>	M/7
<i>Leistungsgesellschaft</i>	
– Leistungsbewertung i. d. Volkskommune	M/4
– Kritik aus chin. Sicht	N/4
<i>Löhne – Preise – Lebensstandard (in China)</i>	N/2
<i>Oper (chin.)</i>	O
<i>Partisanenkampf</i>	L/4
<i>Psychotherapie und chin. Kritik – Selbstkritik</i>	P/6
<i>Revolution</i>	
– kommunistische in China	L
– „nationale“ Tschiang Kai-scheks als „von oben“	K
<i>Schule (chin.)</i>	P/3 – P/4
<i>Weltbevölkerung</i>	A/2

Wenn wir auch eine vorwiegend geographisch bzw. historisch orientierte Unterrichtseinheit zum Thema China wegen der dargelegten Prämissen unserer Planung für nicht angemessen halten, glauben wir doch, daß die Kenntnis der besonderen geographischen Bedingungen Chinas sowie ein Überblick über die Struktur seiner älteren Geschichte für den Schüler bei der Erarbeitung der von uns entwickelten Fragestellungen hilfreich und weiterführend sein können.

Insbesondere scheinen folgende *geographische Faktoren* bedeutsame, aus denen schon bestimmte *historische Entwicklungen* abzuleiten sind:

1. die *natürlichen Grenzen Chinas*, vor allem die Gebirgsmassive und Wüsten im Westen sowie das Meer im Osten, die seine jahrtausendelange Abgeschlossenheit, seine spätere jahrzehntelange Bedrohung durch Japan, aber auch seine jüngsten Annäherungsversuche an die USA und Japan – zumindest teilweise – verständlich machen;
weiter der fließende Übergang vom Tief- zum Bergland an der Nordgrenze, der eine ständige Bedrohung Chinas zunächst durch Hunnen und Mongolen, später durch die Manchus und heute durch die Sowjetunion – wiederum zumindest teilweise – bedingt.
2. die *physikalische Struktur* des Landes mit entsprechenden klimatischen Verhältnissen, welche die nur 15 % Nutzfläche für Ackerbau erklären.
3. die *großen Flüsse mit ihren ausgedehnten Flußtälern* im Osten, die als natürliche Siedlungszentren die Ausgangs- und Stammgebiete in der Geschichte Chinas waren, sich vor allem zur Anlage von Städten mit Handelsumschlagplätzen und Industrieansiedlungen eignen (z. B. Shanghai, Wuhan) und die Siedlungsdichte in diesen Gebieten begründen.
4. die *Bevölkerungsexplosion* nach 1700, die bis in die Gegenwart anhält, ohne parallel dazu verlaufende Industrialisierung, die – wie in Europa – den Bevölkerungsdruck hätte auffangen können; ein Faktor, der etwa die uns Europäern drastisch erscheinende Familienpolitik der Kommunistischen Partei Chinas verständlich macht.
5. die *natürlichen Bodenschätze*, die – zumal nach Entdeckung der chinesischen Erdölfelder im Norden Chinas – eine allmähliche Industrialisierung des Landes mittels eigener Rohstoffe durchaus erlauben.

Als besondere *historische Faktoren* scheinen darüber hinaus noch von Interesse:

6. die *Kontinuität des chinesischen Kaisertums* – die Abfolge verschiedener Dynastien kann dabei als Orientierungsraster für den Schüler dienen; will man diesen Raster durch eine Zeittafel verfeinern, bieten sich folgende Zahlen an:

500 v. Chr.	Konfuzius
221 v. Chr.	Erste Reichseinigung unter der Ch'in-Dynastie; beginnende Expansionsbewegung nach Süden, Westen und Norden; erste Große Mauer; Ausbildung des chinesischen Beamtensystems
um 1200 n. Chr.	Mongolensturm – Dschingis-Khan: Peking wird Hauptstadt des mongolischen Reiches
um 1350	Zerfall des Mongolenreiches
1644	Beginn der Mandschu-Dynastie
1911	Ende des Kaiserreiches

Ein Überblick über die Entwicklung des chinesischen Kaiserreiches läßt sich anhand des historischen Kartenmaterials (B/1) gewinnen;

7. der *Wechsel von zentrifugalen und zentripetalen Kräften in der historischen Entwicklung Chinas*: Die zentrifugalen Kräfte sind einmal auf die unter F behandelten Bauernaufstände im Inneren, zum anderen auf die unter A/1 erwähnten Einbrüche von Fremdvölkern aus dem Norden zurückzuführen; bis 1911 folgte der drohenden Reichsaufteilung und seiner inneren Schwächung stets eine Phase der Restaurierung, in welcher der alte Zustand, vor allem hinsichtlich seiner sozioökonomischen Struktur und der mit ihr verbundenen Herrschaftsverhältnisse – wenn auch mit einer neuen Dynastie – wiederhergestellt werden konnte. Erst die Kommunistische Revolution bedeutet auch in dieser Hinsicht einen Bruch; wenn man so will, kann man natürlich – rein äußerlich betrachtet – ihren Sieg auch als Beginn einer neuen starken „Reichseinheit“ sehen.

Als Beispiel für die Ablösung der einen durch eine andere Dynastie im Zusammenhang mit dem Einbruch eines Fremdvolkes bietet sich der Wechsel im Kaiserhaus von der Sung-Dynastie zur Mongolenherrschaft an (dazu eignet sich als Informationsquelle für Lehrervortrag oder Schülerreferat: Walter Heissig, *Mongolenreiche*, in: *Propyläen-Weltgeschichte*, Bd. VI, S. 345 bis 372).

Für die im Rahmen von A und B zu behandelnden Probleme sind (geographische und historische) Karten das geeignete Anschauungsmaterial.

Für den anthropogeographischen Zusammenhang der Bevölkerungsexplosion und der sich daraus ergebenden Probleme stehen eine Reihe von Statistiken zur Verfügung (A/2), die über die Vermehrung der Erdbevölkerung, die Bevöl-

kerungsentwicklung Chinas, die Verteilung der Weltbevölkerung auf Stadt und Land sowie die Dichte der Bevölkerung in China und anderen Ländern informieren.

Wenn auch in der Stoffsystematik die geographischen und historischen Grundlagen Chinas an den Anfang gehören, sei der Lehrer davor gewarnt, die Schüler unmotiviert mit Bevölkerungsstatistiken und geographischen Karten zu konfrontieren. Leicht geht dabei nämlich eine gerade beim Thema China vorhandene *Primärmotivation des Schülers* verloren, zumal wenn eine solche Kartenanalyse zu ausführlich betrieben wird. Es ist dann erfahrungsgemäß sehr schwer, den Schüler für andere Bereiche des Themas zurückzugewinnen, für die er sich ursprünglich vielleicht interessierte.

Sinnvoll scheint es, den Schüler – und hier haben wir vor allem den Oberstufenschüler im Auge – selbst die geographische und historische Perspektive als wichtige Fragestellung erkennen zu lassen. Als Einstieg in die geographische und historische Dimension eignet sich aber auch Text A/1 („Mao Tse-tung: Unser China und das chinesische Volk“), aus dem man alle von uns als relevant bezeichneten Faktoren zur Geographie und Geschichte Chinas ableiten kann, die sich in einem Tafelbild fixieren und dann anhand der geographischen und historischen Karten bzw. der Bevölkerungsstatistiken vertiefen lassen.

Schließlich wollen wir an einem *Beispiel* zeigen, wie ein Zugang zu den geographischen Problemen Chinas auch über einen für den Schüler ganz aktuellen und ihn unmittelbar tangierenden Einstieg, nämlich einen Bericht über die Auswirkungen chinesischer Familienpolitik (Geburtenkontrolle) auf die in China lebenden Menschen, gefunden werden kann. Wir wollen dieses Beispiel – wenn auch verkürzt – einmal ganz durchspielen:

Die unter A/2f abgedruckten Artikel aus der BILD-Zeitung vom 4. und 5. August 1972 („Zwei Kinder in einer Familie sind genug – sagt der Vorsitzende Mao“ und „Chinas Frauen nehmen die Pille Nummer 2“) werden mit den Schülern diskutiert. Dazu sollte man sich ausreichend Zeit lassen. Erst dann wäre der zentralen Frage nachzugehen: Warum diese drastische Familienpolitik?, und von dort her auf die Bevölkerungsexplosion in China zu sprechen zu kommen, wozu die unter A/2a-e abgedruckten Tabellen ausgewertet werden können. Die Analyse von Tabelle A/2e ergibt, daß die Dichte der Bevölkerung in der BRD im Schnitt noch weitaus größer ist als in China (242 E/km^2 in der BRD – 76 E/km^2 in der VR China). Es erhebt sich die Frage, wieso dennoch für China das Problem der Übervölkerung besteht. Zwei Faktoren sollten dabei mit den Schülern besprochen werden:

1. *das im Verhältnis zur Gesamtfläche minimale Siedlungsgebiet in China*
und
2. *der verhältnismäßig niedrige Stand der Industrialisierung.*

Zu 1: Die Konzentration der Bevölkerung auf wenige dicht besiedelte Gebiete läßt sich sehr deutlich auf einer die Bevölkerungsdichte anzeigenden Karte Chinas ablesen: Weite Gebiete im Westen und Norden sind entweder völlig oder fast unbesiedelt (10 E pro qkm). Dafür ballen sich die Menschen in verhältnismäßig kleinen Räumen mit über 400 E pro qkm, wie etwa im Roten Becken von Szechuan oder an der Mündung des Yang-tse rund um Shanghai. Ein Blick auf physikalische, Klima- und Anbaukarte wichtiger landwirtschaftlicher Produkte erklärt diese ungleiche Nutzung des Bodens. Weite Gebiete im Westen und Norden bestehen aus Gebirgen und Wüsten, während die fruchtbaren Anbauflächen verhältnismäßig gering sind (nur 15 % des Bodens). Zwar versucht man heute in China, neuen Boden fruchtbar zu machen, doch ist die Zuwachsrate minimal. Je nach Interesse und Zeit kann der Lehrer in diesem Zusammenhang die klimatischen Bedingungen, die den beschriebenen Sachverhalt weiter zu vertiefen geeignet sind, kürzer oder länger besprechen, möglicherweise auch die Begriffe „tropisches Klima“ und „Monsun“ ableiten und näher erläutern.

Zu 2: Der Faktor „niedriger Stand der Industrialisierung“ kann anhand der Tabellen A/2a-d erarbeitet werden. Die Tabelle A/2a zeigt, daß seit 1800 auch Europa und Nordamerika eine Bevölkerungsexplosion erlebt haben. Tabelle A/2d macht jedoch deutlich, wie in Europa und Nordamerika der Bevölkerungszuwachs durch die mit der Industrialisierung zusammenhängende Verstädterung aufgefangen werden konnte, während in Asien noch heute ländliche Siedlungen vorherrschen. Dabei muß dem Schüler klarwerden, daß sich Industrialisierung und Bevölkerungswachstum in Europa und Nordamerika wechselseitig bedingten insofern, als die Erschließung neuer Naturschätze und die Erweiterung der industriellen Produktion, aber auch die Nachfrage nach Arbeitskräften das rapide Wachstum der Bevölkerung mit hervorriefen. In nebenstehender Tabelle können die unterschiedlichen Ursachen des Bevölkerungswachstums in Europa und den USA auf der einen, in China auf der anderen Seite festgehalten und ausgewertet werden.

Als Fazit dieser Analyse stellt sich heraus, daß in Europa und den USA das Bevölkerungswachstum begleitet war von einem ausreichenden Zuwachs neuer Produktivfaktoren, in China dagegen nicht.

Anhand von Karten über Kohle, Erdöl- und Energiewirtschaft; Erze und sonstige Bodenschätze; Industriestandorte und Verkehrswege lassen sich schließlich die zukünftigen Aussichten Chinas für eine beschleunigte „industrielle Revolution“ diskutieren. Dabei zeigt sich, daß China über ausreichende Eisenvorkommen und Stahlveredler verfügt, die man braucht, um über Gußeisenproduktion hinauszukommen, weiter Kohle und schließlich Erdöl im Norden und Nordwesten, woraus sich zugleich neue Perspektiven für eine stärkere

Ursachen des Bevölkerungswachstums

Europa und USA 19./20. Jh.		China 18./20. Jh.	
1)	Fortschritte der Medizin (antiseptische Wund- behandlung)	1)	lange Perioden inneren Friedens
2)	Erschließung neuer Naturschätze	2)	Verhinderung v. Überschwem- mungen durch verbesserte Flußregulierung (Dammbau)
3)	Umstellung d. Gütererzeugung auf völlig neue techn. Grund- lagen (Maschine)	3)	Verbesserung der Agri- kultur
4)	Erweiterung d. industriellen Produktion		
5)	Überbrückung v. Entfernungen durch Eisenbahn u. Dampfschiff		
6)	Verbesserung u. Erweiterung d. Agrikultur (steigende Versor- gung m. pflanzlicher Nahrung)		
<i>Lit.:</i> Gurland, A. R. L.: Übergang z. Zeit- alter d. Industrie, in: Propyläen- Weltgesch., Bd. VIII, S. 283 ff.		Materialien zu den Ursachen d. Bevölkerungswachstums in China S. 71 ff.	

Besiedlung dieses Raumes ergeben. Voraussetzung für eine beschleunigte Industrialisierung wäre allerdings ein forcierteter Ausbau des Verkehrs-, vor allem des Eisenbahnnetzes, das noch verhältnismäßig dünn erscheint. Die Materialien zur Bevölkerungsproblematik (A/2) lassen sich auch mit Hilfe eines präformierten Aktionsbogens vom Schüler in Einzel- oder Gruppenarbeit erschließen. Dazu können folgende Fragestellungen hilfreich sein:

Aufgaben:

1. Stellen Sie das Bevölkerungswachstum der verschiedenen Erdteile in Kurvendiagrammen dar und vergleichen Sie die Kurven!
Was läßt sich daraus ablesen?
2. Vergleichen Sie die Statistiken unter A/2b und c.
Wie verläuft das Bevölkerungswachstum in China?
3. Stellen Sie anhand einer Tabelle einen Vergleich zwischen dem Bevölkerungswachstum Europas und Chinas an. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich daraus ablesen?
4. Welche Ursachen hatte das Bevölkerungswachstum in den verschiedenen Erdteilen

a) bis zum 18. Jh.

b) im 19./20. Jh.?

Stellen Sie verschiedene Faktoren zusammen! Prüfen Sie, inwieweit diese Faktoren für alle oder nur für einzelne Erdteile bzw. Länder zutreffen.

Vergleichen Sie besonders die Ursachen für das Bevölkerungswachstum in Europa und China. Ziehen Sie dazu auch die Statistik unter A/2d mit heran.

5. Wie konnte der hohe Bevölkerungsüberschuß ernährt werden

a) in Europa und USA?

b) in Asien, Afrika, Südamerika?

Welche besonderen und gegenüber Europa und den USA andersartigen Probleme ergaben und ergeben sich in Asien, Afrika und Südamerika durch den hohen Bevölkerungsanstieg?

Anlage: Materialien zu den Ursachen des Bevölkerungswachstums in China

Quelle: Wolfram Eberhard, *Geschichte Chinas*, Stuttgart 1971, S. 335-339.

Den tieferen Grund für den Niedergang der Mandschu-Dynastie muß man in dem ungeheuren Anwachsen der Bevölkerung bei gleichbleibenden Produktionsverhältnissen und gleichbleibender Technik suchen. Hier ein paar Zahlen aus chinesischen Quellen:

Jahr	Bevölkerung (Zahl der Familien)	Bevölkerung (Zahl der Personen)
1578*	10 621 463	60 692 856
1662	19 203 233	100 000 000**
1710	23 311 236	116 000 000**
1729	25 480 498	127 000 000**
1741		143 411 559
1754		184 504 493
1778	242	242 965 618
1796		275 662 414
1814		374 601 132
1850		414 493 899
(1953)		(601 938 035)

* vor den Mandschu

** schätzungsweise

Man mag einwerfen, daß diese Zahlen unrichtig oder übertrieben seien. Zweifellos enthalten sie Fehler; aber die erste Zahl (für 1578), die eine Bevölkerung von rund 60 Millionen angibt, stimmt gut überein mit allen anderen Zahlen aus früheren Zeiten; die Zahl für 1850 kommt uns zwar etwas hoch vor, wird aber mindestens ungefähr richtig sein, denn selbst nachdem 1850 der große T'ai-p'ing-Aufstand zusammen mit seinen Nachwirkungen Millionen Menschen das Leben gekostet hat, schätzen heute alle Statistiker die damalige Bevölkerung Chinas auf über 400 Millionen. Die sich aus diesen Daten ergebende Kurve zeigt deutlich, daß die Bevölkerung Chinas schon in der Ming-Zeit zahlenmäßig zunahm, daß aber nach 1720 die Bevölkerungsziffer noch viel steiler anstieg – als Begleiterscheinung der langen Perioden internen Friedens. Alle Kriege von dieser Zeit an spielten sich so weit entfernt vom eigentlichen China ab, daß die Bevölkerung nicht direkt betroffen wurde. Auch sorgten die Mandschu im 17.–18. Jahrhundert für die Erhaltung der Dämme an den Flüssen, so daß schlimmste Überschwemmungen verhindert werden konnten. Es gab also weniger Überschwemmungen, die in China häufig viele Millionen Menschen verschlangen, und keine inneren Kriege, die mit ihren Folgen ebenfalls Millionen Menschen hinwegrafften. Der Vermehrung der Bevölkerung aber stand kein Ausgleich gegenüber: die Anbaufläche stieg zwar, aber nicht in dem Maße, wie sie hätte steigen müssen. Mir stehen hierfür leider keine Statistiken aus den späteren Perioden zur Verfügung, aber die Grundtendenz zeigt schon die folgende Tabelle:

Jahr	Bebautes Ackerland in mou	mou pro Person
1578	701 397 600	11,6
1662	531 135 800	
1719	663 113 200	
1729	878 176 000	6,1
(1953)	(1 627 930 000)	(2,7)

Vor der Mandschu-Zeit fielen also auf eine durchschnittliche Familie rund 66 mou Anbaufläche; das heißt, wenn man bedenkt, daß etwa 20 % aller Familien keine bodenbestellenden Ackerbauern waren, dann hatte jede produzierende Bauernfamilie im Durchschnitt beinahe die Menge Land, die von den frühen chinesischen Wirtschaftsfachleuten als das Ideal für eine normale Familie hingestellt worden war (100 mou). 150 Jahre später fielen nur noch 35 mou Anbaufläche auf die durchschnittliche Familie; das bebaute Land mußte also doppelt so viel hergeben wie vorher. Wir haben schon davon gesprochen, daß die Entwicklung der Landwirtschaft in der Ming-Zeit zu viel höheren Erträgen geführt hat. Offensichtlich ergab sich daraus die Bevölkerungszunahme. Wenn man annimmt, daß sich die landwirtschaftliche Produktion zwischen dem 16. Jahrhundert und der Mitte des 18. Jahrhunderts verdoppelt hat, so war allerdings zu dieser Zeit der Bevölkerungsdruck schon wieder ebenso stark wie zuvor, und nach 1750 wurde es nur noch immer stärker. Es gab während der Mandschu-Zeit wie schon vorher eine „interne Kolonisierung“, das heißt ein zwar dünner, aber stetiger Strom von Leuten floß in die Provinzen Kuanghsi, Kuichou und Yünnan; und außerdem wanderten Chinesen trotz aller gesetzlichen Auswanderungsverbote nach Südostasien aus (erst in den allerletzten Mandschu-Jahren durften sich Chinesen in der Mandschurei niederlassen). Aber innere Kolonisierung und Auswanderung konnten den Bevölkerungsdruck höchstens stellenweise oder zeitweise lindern. Da sich in dieser Zeit die Technik der Feldbearbeitung nicht grundlegend änderte, mußte also der Lebensstandard der allgemeinen Bevölkerung sinken.

Man fragt sich nun: Warum ist nicht auch in China wie unter ähnlichen Vorbedingungen in Europa Industrie entstanden? Eine Industrie hätte die überzählige Bevölkerung aufsaugen können, und die Aufspaltung der einzelnen Bauernbesitztümer in zu kleine, unwirtschaftliche Einheiten wäre verhindert worden. Stattdessen blieb der Hauptteil der Bevölkerung weiterhin in der Landwirtschaft, sogar bis ins 20. Jahrhundert (73,3 % im Jahre 1932). Während sich in Europa auch die Handwerker der Industrie zuwandten, blieben die chinesischen Handwerker weiterhin unter dem Druck und in der Abhängigkeit der herrschenden Gentry. Da diese Gentry ihren Reichtum in Land angelegt hatte und der Wert des Landes ja um so mehr stieg, je knapper das vorhandene Land und je größer die Bevölkerung wurde, waren diese Gentryleute nicht geneigt, Industrie aufkommen zu lassen. Im Gegenteil, wo Möglichkeiten zur Entwicklung von Industrie bestanden, hinderte die Gentry deren Aufstieg. Es gab ja Bergwerke und Gießereien, es gab auch Porzellan-Werkstätten, Teppichwebereien und anderes. Die Gentry in ihrer Eigenschaft als Beamtschaft aber schränkte diese Betriebe, von denen ein großer Teil Staatsbetriebe waren, möglichst ein und legte ihnen alle nur möglichen Schwierigkeiten in den Weg. Vor allem lagen die Schwierigkeiten nicht nur in der Unterbindung stärkerer Produktion und der Belegung mit ungeheuren Steuern (offiziellen und privaten), sondern auch in einer Verhinderung des Transports und damit des Absatzes. Schließlich fehlte noch eines, was ebenfalls für die Entwicklung der Industrie in Europa wichtig war: ein ausgebildetes Geldkreditwesen. Es hatten sich zwar allmählich Banken und bankenähn-

liche Institute in China (vor allem in der Provinz Shansi) gebildet, aber erstens verfügten diese nur über geringe Kapitalsummen, und dann legten sie ihr Kapital mehr in direkten Handelsgeschäften an. Die Geschäftsleute in Handel und Gewerbe waren dagegen oft sehr kapitalkräftig, aber sie zogen es vor, wie die Gentry ihr Geld in Landbesitz anzulegen anstatt in einer Industrie, die ohnehin jederzeit von der Regierung schikaniert oder gar enteignet und von korrupten Beamten ausgenutzt werden konnte. Ein Geschäftsmann fühlte sich erst sicher, wenn er Land besaß und (für viel Geld) einen Beamtentitel erworben hatte oder wenn er wenigstens einen seiner Söhne in eine Beamtenkarriere schicken konnte. Das Handelsleben in China trug in zwei Punkten dazu bei, die Industrialisierung Chinas zu verhindern: erstens brachte Investierung in Handelsware schnellere und größere Profite als industrielle Investierung; zweitens nahmen vom 19. Jahrhundert an die Importe von Industrieprodukten aus den westlichen Industrieländern stetig zu; das bedeutete steigende Einnahmen der Importeure und Mittelsmänner, die deshalb kein Interesse an (ihnen ungewissen) Industriegewinnen entwickelten. Zweifellos haben sich trotz allem die Industrien und das dazugehörige Geschäftsleben in der Mandschu-Zeit weiterentwickelt; aber das Entwicklungstempo reichte nicht aus, um China aus einem Agrarland in ein modernes Industrieland zu verwandeln.

Da also die Bevölkerung stark zunahm, aber die Anbaufläche sich nicht entsprechend vergrößerte und die prinzipiell unveränderten Anbaumethoden nicht zu höheren landwirtschaftlichen Erträgen führten, und da keine Abhilfe schaffende Industrie entstand, kam es zu allgemeiner Not und schließlich zu einem Abstieg der politischen Macht der Mandschu-Dynastie. Der Abstieg begann schon am Ende des 18. Jahrhunderts. Die Zahl der reichen Gentryleute verringerte sich, denn immer mehr Gentryleute verloren ihren Besitz und sanken in die Mittelschicht ab. Es sind diese Teile der Mittelschicht, die später die anti-mandschu- und die republikanische Bewegung tragen werden. Vorerst aber zeigte die Mittelschicht in ihrer Eigenschaft als Trägerin des niederen und mittleren Beamtentums das bereits aus der Ming-Zeit trübselig bekannte Bild steigender Korruption.

Die Kenntnis der feudalistischen Gesellschaftsstruktur des vorrevolutionären China ist für jede China-Unterrichtseinheit von zentraler *Wichtigkeit*. Nur vor diesem Hintergrund kann der Schüler verstehen,

- warum in China eine revolutionäre Situation bestand;
- warum nur eine Partei, die kompromißlos die Interessen der unterdrückten Menschen vertrat, Aussicht auf Erfolg haben konnte;
- warum die kommunistische Revolution in China – zumindest vom materiellen Aspekt her – einen unendlichen Fortschritt für die dort lebenden Menschen bedeutete;
- warum das kommunistische China für eine Reihe heute noch ähnlich unterdrückter Völker – etwa in Lateinamerika – zu einem Modell bzw. einer konkreten Utopie werden konnte;
- warum sich Menschen bei uns mit heute ähnlich unterdrückten Völkern solidarisieren.

Die *Materialien* sind so angelegt, daß der Lehrer das Thema Feudalismus auf 3 Ebenen behandeln kann,

- auf der Ebene anschaulicher Beispiele mit Hilfe von C/1;
- auf der Ebene verallgemeinernder – differenzierender Analysen mit Hilfe von C/2;
- auf der Ebene systematisierender – vergleichender Untersuchung mit Hilfe lexikalischer Artikel sowie weiteren – vom Lehrer herangezogenen – Materials.

Für die *Mittelstufe* scheint eine Erarbeitung des chinesischen Feudalismus anhand der Berichte und Reportagen mit anschließender Fixierung und Systematisierung der Ergebnisse an der Tafel ausreichend:

Die zum großen Teil autobiographischen Berichte unter C/1a – b sowie die Aufzüge aus dem Bericht des Gesundheitsexperten des Völkerbundes Dr. A. Stampar stammen von dem Amerikaner Edgar Snow, der während seines Aufenthaltes bei der Roten Armee 1936 eine Reihe damals, zum Teil heute noch führender Kommunisten über ihre Jugend im vorrevolutionären China befragt hat; die Geschichte des „alten Zhang“ erzählt der Engländer Joshua Horn in seinem Buch „Arzt in China“; über das Leben von Grundherren und Bauern in Kiangsi berichtet die Amerikanerin Agnes Smedley, die sich 1928 im Auftrag der Frankfurter Zeitung als Korrespondentin in China aufhielt.

Die Texte eignen sich aufgrund der in ihnen beschriebenen grundsätzlich gleichen Erfahrungen – bei unterschiedlicher thematischer Akzentuierung – besonders gut zur Gruppenarbeit. Es lassen sich Gruppen mit jeweils dem gleichen Text oder Gruppen mit verschiedenen Texten bilden.

Da in den Texten sowohl die allgemeine Gesellschaftsstruktur als auch deren spezifische Auswirkungen auf die verschiedenen Lebensbereiche des Individuums sichtbar werden, könnte der Arbeitsauftrag an die Schüler folgendermaßen lauten:

1. Was erfahren Sie über einzelne Bereiche der chinesischen Gesellschaft, z. B. über Familie, Schule, das Verhältnis Grundherr – Bauer, Zustände in der Industrie, Stellung der Beamten etc.?
2. Welche entscheidenden Erlebnisse brachten die (unter C/1a – b) zitierten Revolutionäre, später breite Massen der Bevölkerung auf den Weg der Revolution?

Bei der Bildung von Gruppen mit jeweils gleichen Texten können die gewonnenen Ergebnisse im Unterrichtsgespräch diskutiert und an der Tafel zusammengetragen werden, wobei sich das Tafelbild auf S. 77 ergeben könnte. und Systematisierung schon von den Schülern vorgenommen, später in Form kurzer Berichte ins Plenum eingebracht und im Tafelbild mit Hilfe des Lehrers zusammengefaßt werden.

Der auf diesem Wege gewonnene Einblick in die gesellschaftlichen Verhältnisse des vorrevolutionären China läßt sich abschließend mit den Schülern unter zwei Aspekten diskutieren:

1. Warum sehen die zitierten Revolutionäre das einzige Mittel zur Veränderung dieser Verhältnisse schließlich in der Revolution?
2. Gibt es ähnliche gesellschaftliche Verhältnisse noch in unserer Welt?

Im *Oberstufenleistungs*-, evtl. auch *-grundkurs* bietet es sich an, die anhand von C/1 gewonnenen Ergebnisse mit Hilfe von C/2 zu vertiefen und zu differenzieren. Sie sind Barrington Moore's Arbeit „Soziale Ursprünge von Diktatur und Demokratie“ entnommen. Moore macht darin den Versuch, „die unterschiedlichen politischen Rollen zu erklären, die die grundbesitzenden Oberklassen und die Bauernschaft bei der Umwandlung von Agrargesellschaften in moderne Industriegesellschaften spielten, und die historischen Bedingungen herauszufinden, unter denen diese beiden Gruppen der Landbevölkerung ... zu mächtigen Antriebskräften bei der Entstehung der westlichen parlamentarischen Demokratie oder aber der Diktaturen der Rechten und der Linken, das heißt der faschistischen und der kommunistischen Regimes wurden“ (Moore, S. 9).

Im Rahmen eines Leistungskurses der Oberstufe wäre es durchaus empfehlenswert, das 4. Kapitel („Der Niedergang des kaiserlichen China und die Ursprünge des Kommunismus“, S. 196-269) einem oder mehreren Schülern als Kurzreferat zu geben bzw. diese(n) Schüler zu (einem) Moore-Spezialisten zu machen,

die (der) dann die Aufgabe haben (hat), in diesem und späterem Zusammenhang (etwa bei der Besprechung der sozialen Zusammensetzung und Zielsetzung der Kuomintang bzw. der Kommunistischen Partei) die Moore'schen Thesen in den Unterricht einzubringen.

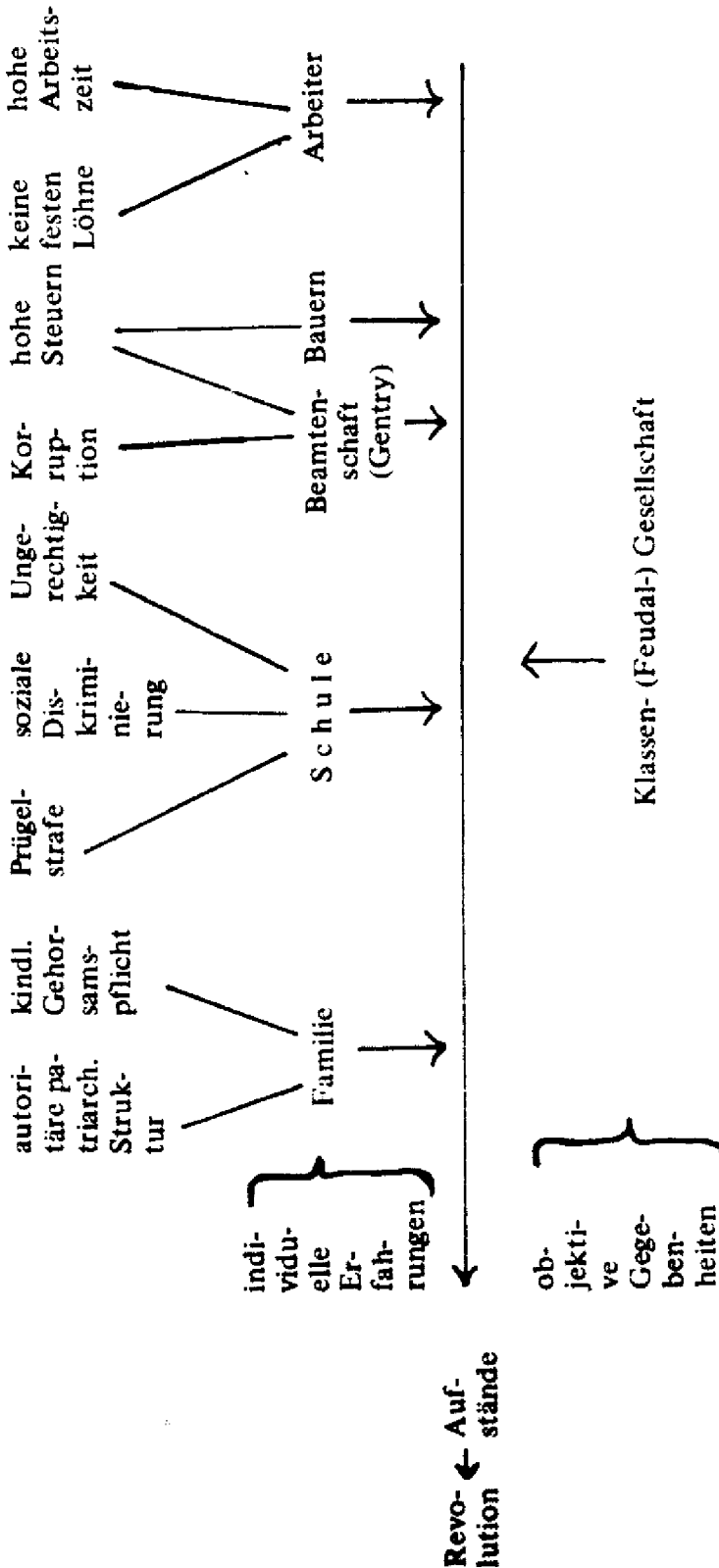
Politologisch besonders interessierten und mit theoretischen Fragestellungen vertrauten Schülern könnte man unter Umständen auch andere Abschnitte des Buches geben, z. B. über die entsprechenden Entwicklungen in England, Frankreich, den USA, Japan oder Indien, und auf dieser Grundlage eine Feudalismusstrukturanalyse vornehmen. Allerdings würde ein solches Unternehmen schon fast Proseminar-Charakter haben, so daß nur schon fortgeschrittene Schüler für ein solches Experiment infrage kommen. Schließlich sei auf die Möglichkeit einer Semesterarbeit über die Moore'sche Untersuchung hingewiesen.

Im Oberstufenkurs lassen sich die Begriffe „Gentry“, „Feudalismus“ und „Bürokratie“ auch schriftlich erarbeiten, und zwar unter folgenden Fragestellungen:

1. Klären Sie den Bedeutungsgehalt von „Gentry“, „Feudalismus“ und „Bürokratie“ anhand der unter C/2 sowie im Anhang abgedruckten Artikel sowie anderer Ihnen zur Verfügung stehender Lexika und Fachwörterbücher, besonders: Lexikon d. Politik (Drechsler, Hilligen, Neumann), Baden-Baden 1971², S. 66 f., 68 f.
2. Versuchen Sie, die Problematik, welche Moore in seiner Untersuchung abzuhandeln versucht, mit eigenen Worten zu charakterisieren.
3. Erläutern und begründen Sie die beiden von Moore zitierten wissenschaftlichen Ansätze zur Lösung der infrage stehenden Problematik.
4. Nehmen Sie selbst Stellung zu dem Problem: Wie würden Sie das Verhältnis zwischen Grundbesitz und Bürokratie einschätzen?
5. Inwiefern sieht Moore in der chinesischen Familie das Bindeglied zwischen Bürokratie und Grundbesitz?
6. Welche Funktion hat die Bürokratie für die Grundbesitzer im vorrevolutionären China?
7. Erläutern Sie die unterschiedliche Entwicklung in Deutschland und China. Welche Faktoren hemmten in China die Herausbildung eines starken Bürgertums?
8. Erläutern Sie den Begriff der „Compradores“ (Kompradoren) und nennen Sie die Ursachen für das Entstehen dieser Schicht.

Mögliches Tafelbild

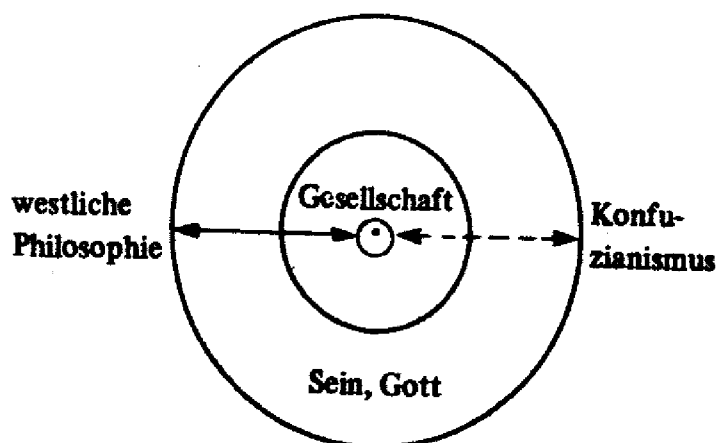
(Formulierungen und Auswahl vom Unterrichtsgespräch abhängig)



Das Funktionieren des chinesischen Feudalsystems über Jahrhunderte und Jahrtausende ist nicht mit sozioökonomischen Faktoren allein zu erklären. Ein wesentlicher Bestandteil dieses sich ständig reproduzierenden gesellschaftlichen Mechanismus ist vielmehr auch die Theorie bzw. Ideologie des Konfuzianismus, mit der sich das bestehende System rechtfertigen ließ. Nur wer begreift, daß

- der kindliche Gehorsam gegenüber den Eltern und
 - der Gehorsam des Bauern gegenüber Grundherrn und Beamten
- jeweils als religiöser Akt begriffen wurde, kann verstehen, warum die unterdrückten chinesischen Bauern nicht schon viel früher ihr Joch abgeschüttelt haben und sich trotz peripherer und gelegentlicher Bauernaufstände immer wieder dem System unterordneten.

In der *Mittelstufe*, wahrscheinlich auch im *Oberstufengrundkurs*, reicht es aus, diesen Zusammenhang am Bericht P'eng Teh-huais zu verdeutlichen, der die Funktion der konfuzianischen Morallehre gut veranschaulicht (C/1a, S. 20). Im *Oberstufenleistungskurs* können Herkunft und Lehre des Konfuzianismus anhand der Textauszüge aus der Propyläen-Weltgeschichte vertieft werden. Zur Verdeutlichung des Unterschiedes der chinesischen und der westlichen Philosophie bietet sich folgendes Tafelbild an, auf dem mittels der Pfeile sichtbar werden soll, wie das Interesse der westlichen Ontologie und Metaphysik in erster Linie auf Gott und erst in zweiter auf die Gesellschaft gerichtet ist, für das chinesische Denken dagegen die Welt und deren Ordnung im Vordergrund steht.



Wichtig erscheint es, die zwei Tragpfeiler des Konfuzianismus herauszuarbeiten, das Hsiao und I, die beide auf die gleiche Tugend, den Gehorsam, zielen, sie jedoch von verschiedenen Aspekten her begründen, das Hsiao vom moralischen, das I vom juristischen Standpunkt aus.

Hingewiesen sei noch auf die Möglichkeit einer fächerübergreifenden Behandlung des Konfuzianismus.

Neben dem Feudalismus bildete der Imperialismus den zweiten Stützpfeiler des vorrevolutionären China. Ohne die – wenn auch noch so fragmentarische – Kenntnis dieses außenpolitischen Zusammenhangs ist nicht zu verstehen, daß

- zu der einheimischen noch eine ausländische Oberschicht trat, welche den Zustand der Unterdrückung für die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung noch unerträglicher werden ließ;
- ein wirtschaftlicher Aufschwung – wie in Japan unter der Meiji-Ägide – aufgrund sogenannter ungleicher Verträge, die billige Abgabe von Rohstoffen und teuren Import von Opium, Fertigprodukten sowie hochverzinsbare Kapitalinvestitionen bedeuteten, nicht möglich war;
- China zum Schauplatz kriegerischer Auseinandersetzungen mit den imperialistischen Mächten, vor allem Japan, gemacht wurde, die das allgemeine Elend noch erhöhten;
- einheimische und ausländische Oberschicht über lange Perioden hinweg ein Interessenbündnis gegen die unterprivilegierten Schichten der Bevölkerung eingingen und sich damit schon aufgrund ihrer militärischen Stärke die Aussicht auf Befreiung noch reduzierte;
- trotz langfristiger Bündnisse zwischen einheimischer und ausländischer Oberschicht für kurze Epochen Einheitsfronten zwischen Grundbesitzern und einheimischer Bourgeoisie auf der einen, Bauern und Arbeitern auf der anderen Seite zustande kamen, weil auch die einheimische Oberschicht sich schließlich in ihren wirtschaftlichen Interessen bedroht fühlte und sich deshalb zumindest für eine sog. „nationale Revolution“, d. h. die Abschüttelung des imperialistischen Jochs, gewinnen ließ (1. Einheitsfront 1923 – 27, 2. Einheitsfront 1937 – 45).

Insbesondere zu erarbeiten sind:

1. die *Interessen der imperialistischen Großmächte in China*
 - Ausfuhr billiger Rohstoffe;
 - Einfuhr teurer Narkotika und industrieller Fertigprodukte;
 - niedrige Zolltarife;
 - hoch verzinsbare Kapitalinvestitionen;
 - Eisenbahn- und damit verbundene Bergwerkskonzessionen als Leitsektoren des wirtschaftlichen Aufschwungs;
 - billige Arbeitskräfte für die in China angelegte Industrie;
 - Häfen und Handelsniederlassungen als geeignete Umschlagplätze;
 - eigene Konsulargerichtsbarkeit;
2. die zu ihrer Durchsetzung angewandten *Mittel und Methoden*;
 - Bestechungsgelder an korrupte chinesische Beamte;

- Provokation von Konflikten;
- militärische Gewalt, insbesondere die Präsenz einer starken Schlachtflotte im Pazifik;
- aufgezwungene ungleiche Verträge;
- Abtretung von Kolonien (Hongkong, später Mandschurei) und Pachtgebiete (Kiautschou);
- hohe als „Schadensersatz“ deklarierte Kontributionen;
- hochverzinsbare sog. „Regierungsanleihen“.

Zusammenstellung und Anordnung des Materials

a) unter sachimmanenten Erwägungen

- die Karte E/1 verschafft einen Überblick über die bis 1900 geschaffene Position der imperialistischen Mächte in China;
- E/2 zeigt das Leben im (halb-) kolonialen Shanghai aus der Perspektive des europäischen Kaufmanns und der Perspektive des mit der unterdrückten Bevölkerung solidarischen europäischen Arztes;
- E/3 gibt einen Rückblick auf die Beziehungen Chinas zur Außenwelt vor Einbruch der westeuropäischen Mächte;
- E/4 konkretisiert die Interessen der einzelnen imperialistischen Staaten und die von ihnen beschrittenen Wege bei deren Durchsetzung;
- E/5 faßt die Folgen der europäischen Invasion für China anhand eines Berichtes über die Bedeutung der englischen Seezollverwaltung in China zusammen;
- der lexikalische Anhang subsumiert das chinesische Beispiel unter den allgemeinen Begriff Imperialismus;

b) unter didaktischen Prinzipien

Ähnlich wie der Komplex Feudalismus ist auch der Komplex Imperialismus didaktisch so organisiert, daß er sich auf drei Ebenen behandeln läßt, wobei Ebene zwei und drei vor allem der Oberstufenarbeit vorbehalten sein sollen:

- der anschaulich-konkreten Ebene anhand von E/2, der Karikatur unter E/4a, der Tabellen über Opiumausfuhr sowie der Geschichte des ersten Opiumkrieges (beide ebenfalls E/4a),
- der Ebene differenzierender Betrachtung anhand schwieriger zu interpretierenden Quellenmaterials (Originalverträge, Auszüge aus einer Festschrift der Diskontobank sowie ein Beitrag von Karl Marx in E/4);
- der Ebene verallgemeinernder, das chinesische Beispiel übergreifender Betrachtung des Phänomens „Imperialismus“ anhand lexikalischer Beiträge sowie weiteren vom Lehrer herangezogenen Materials.

Als *Einstieg in den Imperialismuskomplex* eignet sich sowohl für die Mittel- als auch Oberstufenarbeit (hier dann etwas ausführlicher und ins Detail gehender) die *Karte: China um 1900 – Invasion durch fremde Mächte*, die der Schüler mit Hilfe der Legende – evtl. auch in Gruppenarbeit – selbst entziffern kann.

Ausgehen könnte man von der Frage: „Wer ist in China wo engagiert?“, wobei sich anhand der verschiedenen Zahlenangaben unter den auf der *Karte* eingezeichneten Besitzungen auch die imperialistische Entwicklung in China bis 1900 verfolgen läßt. Außer den flächig eingezeichneten Einflußsphären springen die zahlreichen Handelsniederlassungen (exterritorial) ins Auge, die fast ausschließlich auf englische Initiative hin eröffnet worden sind, wie überhaupt die Engländer in China eindeutig dominieren. Interessant ist die Lage der verschiedenen Handelsniederlassungen an Flüssen und am Meer, womit zugleich die verkehrstechnischen Schwierigkeiten beleuchtet werden, vor denen die imperialistischen Staaten standen, wollten sie eine effektive Ausbeutung des Landes organisieren. Sicherlich läßt sich von hier aus ein wichtiges Interesse am Bau von Eisenbahnen ableiten; anhand einer Karte über Erz- und Kohlevorkommen ließe sich zeigen, daß genügend Bodenschätze für eine für den Eisenbahnbau notwendige Schwerindustrie vorhanden waren. Die Routen der Eisenbahnen zu den Flüssen und zum Meer zeigen deutlich eine dem Handel untergeordnete Funktion. Allerdings stellt sich die Frage, was z. B. Belgien – ohne Handelsniederlassungen in China – für ein Interesse am Eisenbahnbau haben konnte. Die Legende weist schon darauf hin, daß es sich dabei – dies also die zweite Motivation für den Eisenbahnbau – um *Kapitalinteressen* handelte. Verfolgt man die einzelnen Strecken etwas genauer, stellt man fest, daß der Eisenbahnbesitz zumeist jeweils mit den Grenzen der Einflußsphären wechselt, d. h. man sich die Vergabe von Konzessionen im eigenen Gebiet strikt vorbehielt, wodurch noch einmal unterstrichen wird, ein wie lukratives Geschäft der Bau von Eisenbahnen gewesen sein muß.

An diese Interpretation, die eine Doppelstunde nicht überschreiten sollte, kann sich die Lektüre der „Reiseindrücke aus Shanghai“ (E/2) anschließen, die sich auch als Hausaufgabe bzw. für die Arbeitsstunde eignet, da sie kaum Schwierigkeiten macht. Hierbei sollte noch einmal der Klassengegensatz zwischen der parasitären europäischen Kaufmannsschicht und dem sich als Kulis, Bergwerksarbeiter und Prostituierte für einen Hungerlohn verdingenden chinesischen Volk veranschaulicht werden. Die durch den Text gewonnenen Ergebnisse können anhand des Bildes in E/2 sowie der Karikatur in E/4a zusammengefaßt werden: beide zeigen sehr anschaulich die Mittel, mit denen die

fremden Invasoren den Chinesen ihre Herrschaft aufzwingen.

Im *Leistungskurs der Oberstufe* lassen sich die nationalen Imperialismen in China (E/4) arbeitsteilig in Gruppen erschließen, wobei sich folgendes Vorgehen anbietet:

Da die Texte a, b und c in etwa gleichwertig sind (sowohl ihrer Länge als auch der Verschiedenartigkeit der in ihnen zusammengestellten Quellen nach), können sie je einer Gruppe zur Bearbeitung gegeben werden – wobei sich für die Gruppe c eine weitere Aufteilung des Themas in deutschen, amerikanischen und japanischen Imperialismus empfiehlt. Die Leitfragen an alle Gruppen könnten dabei lauten:

1. Welche konkreten Interessen verfolgen die einzelnen Nationen in China?
2. Mit welchen Mitteln versuchen sie, diese Interessen durchzusetzen?
3. Wie hat sich der Einfluß der verschiedenen Mächte in China entwickelt?

Zur Bearbeitung und internen Gruppendiskussion sollte man dabei ruhig eine Doppelstunde zur Verfügung stellen, wobei für den Lehrer die Möglichkeit besteht, offene Probleme mit den einzelnen Gruppen zu besprechen. Die Ergebnisse können dann in der nächsten Stunde durch Gruppensprecher bzw. durch von den einzelnen Gruppen erarbeitete Thesenpapiere ins Plenum eingebracht werden. Will man den außerchinesischen Zusammenhang stärker mit einbeziehen, läßt sich den Gruppen zusätzlich noch die Aufgabe stellen, einen kurzen Überblick über die am Imperialismus in China beteiligten Mächte in der zweiten Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu geben, wozu sich etwa der Überblick: „Die großen Mächte um 1890“ in Heft 10 der bei Diesterweg erschienenen geschichtlichen Quellenhefte: „Das Zeitalter des Imperialismus 1890 – 1918“ eignet. Ein solcher Überblick ist aber auch durch einen kurzen Lehrervortrag zu geben.

Bei noch mehr zur Verfügung stehender Zeit können die Schüler jeder Gruppe auch damit beauftragt werden, eine für diesen Zusammenhang besonders typische Quelle auszuwählen, zu interpretieren und anschließend zu diskutieren.

In einem abschließenden Tafelbild lassen sich die eingangs aufgeführten *Interessen* der imperialistischen Mächte und ihre *Methoden* bei deren Durchsetzung noch einmal zusammenfassen (s. S. 84; in Klammern jeweils ein Beispiel aus E/4).

Für eine weitere theoretische Beschäftigung mit dem Imperialismus (3. didaktische Ebene) böte sich z. B. der Vergleich von Imperialismustheorien (Schumpeter, Lenin, Hobson, Wehler) an.

Als leicht beschaffbare Quellenbändchen eignen sich dazu:

Zimmermann, L.: Der Imperialismus, seine geistigen, wirtschaftlichen

und politischen Zielsetzungen, Klett 1967⁴,
 Helbig, L.: Imperialismus. Das deutsche Beispiel, Diesterweg 1971
 (mit Auszügen der wichtigsten Imperialismustheorien)

Parallel zu der im Zusammenhang mit dem Feudalismus empfohlenen Arbeit Moores könnte besonders fortgeschrittenen Schülern die Lektüre der Einleitung von *Hans Ulrich Wehler* zu seinem Sammelband „*Imperialismus*“ in der Neuen Wissenschaftlichen Bibliothek, Köln 1970, S. 11-30, zugemutet und für ein Kurzreferat vorgeschlagen werden: Wehler referiert darin die wichtigsten Imperialismus-Theorien, befragt sie auf ihre erkenntnistheoretischen Prämissen und macht den Versuch, ein eigenes Erklärungsmodell des Phänomens Imperialismus zu fixieren.

Imperialismus in China

Interessen	Methoden
Ausfuhr billiger Rohstoffe (E.: Wolle, R.: Tee)	Bestechungsgelder (E.: Opiumimport) Provokation von Konflikten
Einfuhr teurer Narkotika (E.: Opium)	(R.: Ussuri, E.: Opiumkrieg, D.: „Zwischenfall“ v. Kiautschou)
Einfuhr teurer Fertigprodukte (E.: Textilien, R.: Industrie- prod.)	Militärische Gewalt (E.: Opiumkriege, D.: Besitznahme v. Kiautschou)
niedrige Zolltarife (E.: Seezölle)	Aufgezwungene ungleiche Verträge (E., F., D., R.)
Kapitalexport (D.: Diskonto-Bank)	Abtretung von Kolonien (Hongkong) Abtretung von Pachtgebieten (Kiautschou)
Eisenbahn- u. Bergwerkskonzes- sionen (D., E., F., R., Belg.)	Sicherung von Einflußsphären (E., D., R., später J.)
Konsulargerichtsbarkeit (E., F., D.)	

Die Einheiten F – K werden in der Regel dem Oberstufenleistungs-, teilweise auch -grundkurs vorbehalten bleiben, weil sie für ein Verständnis der revolutionären Umgestaltung des kaiserlichen und republikanischen China nicht fundamental sind, sondern mehr vertiefenden Charakter haben, und den in diesen Einheiten zusammengestellten Materialien, was ihre Aussage und ihre Sprache anbelangt, durchweg ein höherer Schwierigkeitsgrad zukommt.

Die verschiedenen Ansätze und Versuche zu einer Veränderung des unter I dargestellten vorrevolutionären China vor der kommunistischen Revolution *sollen zeigen*

- die revolutionäre Kontinuität in China,
- Ursachen, Träger, Ziele und Strategien früherer „Unruhen“, „Aufstände“ und „Revolutionen“,
- deren Ergebnisse positiver und negativer Art,
- die Ursachen ihres Scheiterns hinsichtlich einer Überwindung von Feudalismus und Imperialismus.

Die sich aus diesen Intentionen ergebenden Fragestellungen sollen die Arbeit mit den Einheiten F – K leiten. Dabei wird das Schwergewicht auf Text- sowie gelegentlicher Bildanalyse liegen.

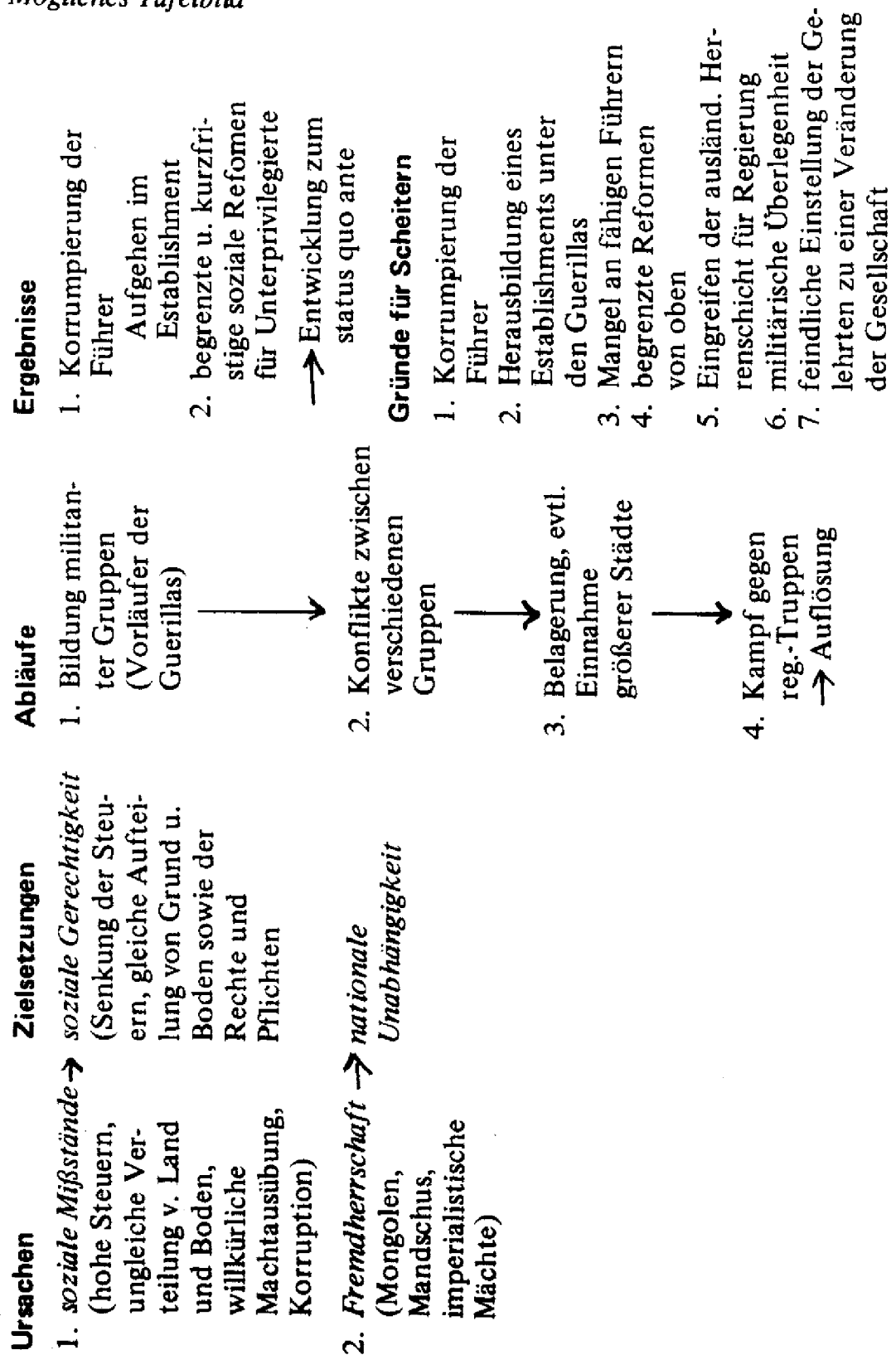
Die Bauernaufstände im kaiserlichen China (F) werden durch eine schematische Verlaufsskizze derartiger Erhebungen, wie sie sich im Verlaufe der chinesischen Geschichte immer wieder ereigneten, sowie eine Dokumentation des Taiping-Aufstandes repräsentiert, mit dem das bis 1949 reichende ‚Jahrhundert der chinesischen Revolution‘ (Franke) beginnt. Die abgedruckten Materialien enthalten Informationen über Ursachen, Zielsetzungen, Ablauf und Scheitern. (Die Kontinuität solcher Rebellionen in der Geschichte des kaiserlichen China läßt sich sichtbar machen durch Hinzuziehung weiterer Texte über entsprechende Aufstände in früheren Jahrhunderten; vgl.: Der Aufstand des Fang La, in: Wolfgang Bauer, China und die Hoffnung auf Glück, München 1971, S. 314 ff.).

Der Arbeitsauftrag an die Schüler könnte lauten:

„Untersuchen Sie anhand der vorgegebenen Texte Ursachen, Zielsetzungen, Abläufe und Ergebnisse der Bauernaufstände im kaiserlichen China!“

Die von den Schülern gesammelten Informationen sollten diskutiert, an der Tafel fixiert und systematisiert werden.

Mögliches Tafelbild



Die gewonnenen Ergebnisse lassen sich anhand des Bildes *Taiping-Rebellen im Kampf mit kaiserlichen Truppen* noch einmal zusammenfassen (eine Behandlung der Bauernaufstände ausschließlich anhand dieses Bildes ist ebenfalls möglich). Dargestellt ist die Flucht der Bauern vor der kaiserlichen Armee. Die Bauern – im Unterschied zu den teilweise berittenen kaiserlichen Truppen nur sehr spärlich bewaffnet – sind schon ziemlich in Auflösung begriffen; auch Schafe und Böcke versuchen sich vor den abgebildeten Gewehrsalven der Soldaten zu retten. Auf dem Tor, durch das die Bauern fliehen, ist eine Art Ehrentribüne errichtet, von der aus der Kaiser oder regionale Machthaber (mit Krone) mit seinem Anhang verfolgt, wie seine Soldaten für ihn und die Gentry die Kastanien aus dem Feuer holen. Sehr interessant scheint die Gruppe im Hintergrund, offensichtlich konfuzianische Gelehrte mit schwarzen Kutten und Hüten, die wohlgefällig auf die Wiederherstellung des status quo ante blicken. Schon hier sollte der Hinweis erfolgen, daß erst der verstärkte westliche Einfluß diese Haltung der Intellektuellen entscheidend veränderte (P'eng Teh-huai, C/1a!), so daß sie dann in der kommunistischen Revolution zu Führern der unterdrückten Bevölkerung werden können.

Eine Betrachtung des *Boxeraufstandes* (G) könnte sich unmittelbar an diese Bildanalyse anschließen, nämlich durch Konfrontation mit der *chinesischen Boxer-Zeichnung*, auf der die gleichen konfuzianischen Gelehrten des Taiping-Bildes wieder auftauchen, und zwar links beim Verbrennen von Büchern, die ein zwergenhafter chinesischer Kuli heranschleppt. Die zugehaltenen Nasen der Gelehrten deuten an, daß der Gestank dieser wohl westlichen Schriften nicht zum Aushalten ist. Offensichtlich um die weitere Verbreitung solchen Gedankengutes zu verhindern, „organisiert“ rechts im Hintergrund ein weiterer Gelehrter die Folterung und Ermordung der westlichen „Fremden“, die nicht zuletzt an ihren herabfallenden Hüten zu erkennen sind.

Zweierlei kann dem Bild entnommen werden:

- Träger des Aufstandes ist die konfuzianische Gelehrtenschicht;
- Ziel der Boxerunruhen ist der Kampf gegen den zunehmenden westlichen = imperialistischen Einfluß, der offensichtlich als Bedrohung der eigenen Machtposition empfunden wurde.

Das bedeutet, daß die Boxerunruhen

- zwar eine nationale, aber keine antifeudale Komponente enthalten, d. h. eine reine Auseinandersetzung zwischen einheimischer und ausländischer Führungsschicht waren, für welche der unterdrückte Teil der Bevölkerung mobilisiert und schließlich verheizt wurde;
- langfristig allerdings die beiden Säulen des chinesischen Herrschaftssystems, Feudalismus und Imperialismus, geschwächt und damit schließlich den Sieg der Revolution mit vorbereitet haben.

Aus dem abgedruckten Text ergibt sich als zusätzliche Information, daß die bestehenden sozialrevolutionären in fremdenfeindliche Tendenzen umbogen wurden, womit die Boxerunruhen für die unterprivilegierten Schichten so etwas wie eine Ventilfunktion erhielten.

Ähnlich wie die Boxerunruhen hat auch die sogenannte „*Revolution*“ von 1911 (H) nur sehr mittelbar zur Veränderung der sozioökonomischen Verhältnisse, d. h. zur Überwindung von Feudalismus und Imperialismus beigetragen. Barrington Moore kommt in seiner Analyse zu dem Ergebnis, daß sich wirtschaftliche und politische Macht (zunächst in Form der regionalen Warlords, später der KMT-Generäle) in einer neuen – zeitgemäßen – Einheit wiederfinden.

Führer der „*Revolution*“ von 1911 war *Sun Yat-sen* (J), der sich nur kurze Zeit Illusionen über die tatsächliche Bedeutung der Abschaffung des Kaisertums machte. Je sichtbarer die neue Macht der regionalen Kriegsherren wurde, desto deutlicher sah er, daß ohne Gewaltanwendung der Pfahl im Fleisch des Volkes wohl kaum zu beseitigen war. Allerdings trat er – im Unterschied zu Lenins Theorie einer kleinen Partei geschulter Berufsrevolutionäre, die das Volk führen sollte – für eine Revolution auf möglichst breiter Basis ein: Da seiner Überzeugung nach die Mehrheit des Volkes der Idee der Revolution noch „nicht sympathisch“ gegenüberstand, sollte zunächst der evolutionäre Weg politischer Aufklärung beschritten werden. Diese Ambivalenz im Denken *Sun Yat-sens* zwischen Revolution und Evolution, die ihn später sowohl zum Kronzeugen von Tschiang Kai-scheks KMT als auch Maos Kommunisten werden ließ, sollte mit den Schülern deutlich herausgearbeitet werden.

Dazu geht man am besten von dem 1925 verfaßten „*Politischen Testament*“ *Sun Yat-sens* aus, in dem sowohl die von ihm angestrebten Ziele als auch die Mittel zu deren Durchsetzung erwähnt werden. Ähnlich wie schon die Programme der Bauernaufstände strebt auch *Sun nationale Freiheit*, d. h. Abschüttelung des Imperialismus, und *Gleichheit*, d. h. Befreiung vom Feudalismus, an. Als Mittel zur Realisierung dieser Ziele nennt *Sun* einmal die Einbeziehung der Massen als Basis eines revolutionären Kampfes – Mao wird diesen Gedanken übernehmen! – und die Verbindung mit denjenigen Nationen, die einen ähnlichen Kampf für innere und äußere Unabhängigkeit führen, womit vor allem die UdSSR und die unter ihrem Einfluß stehende Komintern gemeint sind. (Dazu: „Aus den Statuten der Komintern“, in: *Utopie u. Mythos der Weltrevolution. Zur Geschichte der Komintern*. Hrsg. v. Theo Pirker, München 1964. S. 20 f; „*Lenin über die Revolution in unterentwickelten Ländern*“, in: *Lenin. Aus den Schriften*. Hrsg. H. Weber, München 1967. S. 234 f.) Es kann auf die Bildung des *Sun-Joffe-Bündnisses* von 1923 hingewiesen werden, das die Aufgabe sämtlicher imperialer Ansprüche der Sowjetunion in

China bedeutete und die kurze Zeit später zustandgekommene 1. Einheitsfront zwischen KMT und Kommunisten vorbereitete.

Im zweiten Teil seines „Politischen Testaments“ verweist Sun auf eine Reihe seiner früheren Schriften und Gedanken, von denen vor allem die „drei Volksprinzipien“ von Wichtigkeit sind, weil er darin seine Zielvorstellungen besonders deutlich spezifiziert. Die Prinzipien

- der Volksnation
- des Volksrechts und
- des Volkslebensunterhalts

werden dabei mit ganz ähnlichen Gedanken, vielfach sogar sprachlichen Wendungen begründet wie im Taiping-Programm, was wohl auf das gemeinsame konfuzianische Erbe zurückzuführen ist. Interessant ist, daß sich Sun sogar ausdrücklich auf den Führer der Taiping-Rebellen, Hung Hsiu-ch'üan, beruft. Schließlich zeigen der Absatz „Prinzip des Volksunterhalts und Kommunismus“, wie nahe Sun Yat-sen kurz vor seinem Tode dem Kommunismus stand, und der über „Nationale oder internationale Revolution – politische Aufklärung oder erzwungene Gewalt?“ Suns Schwanken zwischen seinem Eintreten für eine nationale *oder* internationale Basis sowie für eine sofortige Revolution ohne Mehrheit *oder* eine vorläufige Zurückstellung der Revolution zugunsten einer politischen Aufklärung der Massen.

Die Überleitung von Sun Yat-sen zu *Tschiang Kai-scheks* „nationaler Revolution“ (K) kann wieder anhand eines Bildes, und zwar eines Plakates aus der Zeit des Krieges gegen die Generäle des Nordens (K/1) geschehen. In der rechten oberen Ecke sieht man Sun Yat-sen, der den weiteren Weg der Befreiung anzeigt. Unten sein Nachfolger in der KMT-Führung, Tschiang Kai-shek mit der KMT-Flagge (kenntlich am Sonnensymbol) und seiner einsatzbereiten Armee. Zu Tschiang Kai-shek, der sich an der Reling eines Schiffes befindet, kommen hilfeschuchende Chinesen vom anderen Ufer geschwommen, wo ein Riese von General mit Füßen das Volk zertrampelt. Tschiang Kai-shek empfängt die Hilfeschuchenden mit offenen Armen. Das Plakat stammt noch aus der Zeit der Einheitsfront zwischen KMT und Kommunisten und deren gemeinsamem Kampf gegen die regionalen Machthaber. Nach dem Bruch zwischen KMT und Kommunisten im Jahre 1927 werden Tschiang Kai-shek und seine Anhänger dann selbst das unter kommunistischer Führung gegen Unterdrückung und Ausbeutung kämpfende chinesische Volk niedertrampeln.

Der Text Barrington Moores kann diesen Zusammenhang noch vertiefen. Die Differenz zwischen den Zielen Sun Yat-sens und Tschiang Kai-scheks nach dem Bruch zwischen KMT und Kommunisten zeigen die unter K/2 zusammengestellten programmatischen Äußerungen des Führers der national-

chinesischen Partei, die unter folgenden Leitfragen vorbereitet werden können:

1. Was versteht Tschiang Kai-schek unter der „nationalen Revolution“?
2. Mit welchen Mitteln will er sie erreichen?
3. Inwieweit unterscheidet sich Tschiang Kai-scheks Programm von dem Sun Yat-sens?
4. Warum kann man von einer Rechtswendung der KMT unter Tschiang Kai-schek sprechen?
5. Wer werden die Träger von Tschiang Kai-scheks Programm gewesen sein?

Die Ergebnisse lassen sich in einem Tafelbild zusammenfassen, das zugleich noch einmal die beiden Arten revolutionärer Ansätze vor der kommunistischen Revolution zu veranschaulichen hilft (siehe nebenstehende Seite). Es lohnt sich, über die Ziele und Methoden der Militärdiktatur Tschiang Kai-scheks ausführlicher zu diskutieren, weil aktuelle Parallelen in verschiedenen Ländern Europas und der Dritten Welt auf der Hand liegen; man denke etwa an die Militärdiktaturen Griechenlands oder Chiles. Allerdings setzt eine solche Betrachtung ein verhältnismäßig hohes Reflexionsniveau sowie Kenntnisse des europäischen Faschismus, evtl. von Faschismustheorien voraus. Da das hier behandelte Phänomen von solch großer Bedeutung für ein Verständnis heutiger Militärdiktaturen ist, sollte der Lehrer versuchen, es auch Schülern des Oberstufengrund-, vielleicht schon des Mittelstufenkurses auf einer einfacheren Ebene zu vermitteln. Für den Oberstufenleistungskurs empfiehlt sich eine gründliche Lektüre des Moore-Auszuges (K/3) sowie lexikalischer Artikel über „Faschismus“. Dabei sollten möglichst viele Querverbindungen gezogen werden; nur so kann der Schüler lernen, politische Tagesmeldungen über die Machtergreifung neuer Militärdiktaturen – gestern in Griechenland und heute in Chile – angemessen zu beurteilen, d. h. auch in einen sozioökonomischen Zusammenhang hineinzustellen.

Literaturhinweise

- Bianco, Lucien: *Das moderne Asien*, Frankfurt 1969 (Fischer Weltgeschichte Bd. 33). S. 65-88.
- Bauer, Wolfgang: *China – Vom Kaiserstaat zum Kommunismus*. Stuttgart 1971 (Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Gemeinschaftskunde). Enthält weiteres Quellenmaterial zu Sun Yat-sen und Tschiang Kai-schek (Ob).

Tafelbild

	Tschiang Kai-schek	Sun Yat-sen
Ziele:	<i>nationale Revolution</i> = Restauration des konfuzianischen Staates <i>volkswirtschaftlicher Aufbau</i> = Weiterentwicklung u. Stabilisierung der bestehenden Verhältnisse ‡ „sich über Armut und Schwäche unserer Nation zu viele Gedanken machen“	<i>nationale Revolution</i> = Befreiung vom Imperialismus <i>3 Volksprinzipien</i> = Befreiung vom Feudalismus
Methoden:	• Wiederbelebung altchin. Tugenden • militanter Antikommunismus	• politische Aufklärung • Revolution auf Massenbasis • Einheitsfront mit Kommunisten • Solidarität mit internat. Befreiungskampf
Träger:	<i>Grundbesitzer, Großbourgeoisie, Militär</i> (fast als Symbol dieser Liaison läßt sich die Heirat Tschiang Kaischeks m. d. Shanghaier Bankiers-tochter Sung Mei-ling im Jahre 1927 verstehen)	<i>die unterdrückten Massen des Volkes</i>
Fazit:	→ „Revolution“ von oben → Coup d'état → Faschismus (vgl. K/3) = die Herrschenden „bestellen“ sich in der Stunde der Not einen Diktator, der ihre wirtschaftl. Interessen vertritt, und übertragen ihm dafür ihre polit. Macht (Thalheimer)	→ Revolution als Versuch einer Befreiung der unterdrückten Massen des Volkes

Der Behandlung der kommunistischen Revolution kommt vom Ansatz unserer China-Planung eine zentrale Funktion zu. Nur wer weiß, daß die kommunistische Revolution das chinesische Volk aus Jahrhunderte und Jahrtausende währender Unterdrückung und äußerer Abhängigkeit befreit hat, kann ermessen, was der Kommunismus für die Chinesen bedeutet. Darüber hinaus ist China das erste Volk der sog. unterentwickelten Länder der Dritten Welt gewesen, das Feudalismus und Imperialismus abgeschüttelt hat, so daß der Weg dorthin auch für andere – heute noch unterdrückte – Völker *ein* Modell zu sein beanspruchen kann. Allerdings scheint es gerade von diesem letzten Aspekt her wichtig, die besonderen Umstände des chinesischen Befreiungskampfes zu kennen, um nicht unkritisch *dieses* Modell absolut setzen zu wollen.

Wie schon bei den vorkommunistischen „revolutionären“ Ansätzen ist auch hier wieder zu *fragen nach Zielen, Trägern, Methoden und Ergebnissen* der Revolution.

Im einzelnen sind dabei *herauszuarbeiten als Ziele der Revolution*

- Beseitigung des Imperialismus, d. h. entschädigungslose Ablösung aller ausländischen Vorrechte und Privilegien in China;
- Beseitigung des Feudalismus, d. h. gleiche Aufteilung von Grund und Boden mit späterem Ziel der Kollektivierung;
- Errichtung eines Rätessystems nach sowjetischem anstelle einer parlamentarischen Demokratie nach westlichem Vorbild, wie sie noch Sun Yat-sen vorschwebte;
- Gleichstellung von Mann und Frau;
- Einführung eines demokratischen Schulwesens zur Beseitigung von Analphabetismus und damit Grundlegung eines wirklichen Demokratisierungsprozesses;
- *langfristig*: Verwirklichung einer weder bürokratischen noch konkurrenz-, noch konsumorientierten Gesellschaft;

als ihre Träger

- Bauern,
- Arbeiter,
- Intellektuelle, die sich unter westlichem Einfluß vom Konfuzianismus emanzipiert haben;

als Methoden ihrer Realisierung

- Einheitsfronten mit anderen Parteien zum Erreichen von Teilzielen (Beseitigung der regionalen Militärmachthaber 1923-27; Bekämpfung Japans als ausländischen Feind 1937 - 1945);

- Verbindung mit den Befreiungsbewegungen anderer Länder, z. B. durch Zusammenarbeit mit der *Komintern*;
- Mobilisierung und Befreiung der ländlichen Bevölkerung;
- Aufstände in den Städten, ohne sich hier vom Feind aufreiben zu lassen;
- Anwendung einer Guerillastrategie, die es erlaubt, sich auch gegen einen numerisch und ausrüstungstechnisch überlegenen Gegner zu behaupten;
- Rückzüge in der Stunde der Gefahr, die sich langfristig als entscheidende Vorstöße zum Sieg erwiesen (Langer Marsch);
- Verbindung des Befreiungskampfes mit dem Aufbau neuer demokratischer gesellschaftlicher Verhältnisse in den befreiten Gebieten (Rote Gebiete von Kiangsi, Fukien, später Nord-Shensi);
- *langfristig*: permanente Bewußtseinsprozesse (Kulturrevolutionen), die eine Herausbildung neuer Hierarchien verhindern;

als ihre – vorläufigen – Ergebnisse

- Sieg über den äußeren Feind (Japan)
= Beseitigung des Imperialismus;
- Sieg über den inneren Feind (KMT)
= Beseitigung des Feudalismus
als Grundlage für den Aufbau einer demokratischen Gesellschaft.

Die *Anordnung der Materialien* verbindet

- *unter stofflichem Aspekt*
chronologisches und thematisches Prinzip, so daß z. B. der Absatz L/4 chronologisch der Zeit zwischen Ende der 1. Einheitsfront und Langem Marsch zuzuordnen wäre, gleichzeitig jedoch den *gesamten* Komplex ‚Rote Armee‘ und ‚Guerillataktik‘ abdecken soll, so daß auch die Aufnahme von Berichten über die Rote Armee aus der Zeit von Nordshensi gerechtfertigt ist;
- *unter didaktischem Aspekt*
das Prinzip konkreter Vergegenwärtigung mit dem distanzierender und differenzierender Abstraktion, so daß Quellenmaterial für eine Behandlung des Komplexes sowohl in der Sekundarstufe I wie II vorliegt.

In der *Sekundarstufe I* ließen sich

- die Taktik des Guerillakampfes;
- die Bevorzugung ländlicher Gegenden als Operationsgebiete;

- die Schwierigkeiten bei Aufständen in den Städten;
- die Notwendigkeit kurzfristiger Rückzüge zugunsten langfristiger Vorstöße

– und darauf sollte in der Sekundarstufe I der Schwerpunkt liegen – anhand konkreter Situationsschilderungen im Rahmen einer Doppelstunde folgendermaßen veranschaulichen:

Das Textmaterial

L/4c: P'eng Teh-huai: 10 taktische Regeln für die Partisanenarmee;

L/4d: Die roten Gebiete in Kiangsi

und

L/5c: Kampf um Tschangscha

wird zwei Gruppen unter folgenden Leitfragen zur Bearbeitung gegeben:

1. Mit welchen Mitteln führen die Kommunisten den Befreiungskampf?
2. Welche kurz- wie langfristigen Ergebnisse lassen sich aus den vorliegenden Berichten ablesen?

In einem Tafelbild sind die wichtigsten Ergebnisse zu fixieren und zu systematisieren:

Operationsgebiet:	Stadt	Land
<i>Methoden:</i>	offene Aufstände und Angriffe von außen	Guerillataktik, bewegl. Vorstöße und Rückzüge; Einbeziehung d. unterdrückten Bevölkerung i. d. Partisanenkrieg, Verbindg. v. militär., polit., sozial. u. propagandist. Aufgaben
<i>Ergebnisse:</i>	<i>kurzfristig:</i> Siege (Tschangscha) <i>langfristig:</i> Niederlagen aufgrund numerischer u. ausrüstungstechn. Unterlegenheit in Gebieten, in denen d. Gegner seine Überlegenheit ausspielen kann (Kanonenbotte auf Flüssen)	<i>langfristige Erfolge</i> durch Egalisierung der numerischen und ausrüst.-techn. Überlegenheit d. Gegners mittels taktischen Geschicks

Der gleiche Sachverhalt kann aber auch anhand der *beiden unter L/5 beige-fügten Bilder* – evtl. unter Einbeziehung des Taiping-Bildes F/b – erschlossen werden. Wie schon den kaiserlichen Truppen beim Taiping-Aufstand gelingt es auch den wiederum besser organisierten und bewaffneten Regierungstruppen, die völlig unbewaffneten demonstrierenden Arbeiter niederzuschießen und -knüppeln; hier noch Kommunisten und Kuomintang-Anhänger vereint, wie die Fahne mit dem Sonnensymbol in der Hand des vom Säbel eines Soldaten der Regierungsarmee getroffenen Arbeiters in der Mitte zeigt. Rechts mit erhobenen Händen Frauen und Mädchen, die mitmarschiert waren. Das andere Bild zeigt die technische Überlegenheit der Regierungstruppen bei der Wiedereroberung einer wohl in kommunistischen Händen befindlichen Stadt. Im Anschluß an die Interpretation des Bildes ist mit den Schülern zu diskutieren, welche Möglichkeiten die Kommunisten hatten, um sich gegen die zahlen- und materialmäßige Überlegenheit der Regierungstruppen durchzusetzen. Dabei können die Schüler die wichtigsten Grundregeln des Guerillakrieges – ex negativo – selbst erarbeiten.

Im *Oberstufenleistungskurs* ließe sich von der Frage ausgehen: *Wie kommt der Kommunismus nach China?*, wobei zwei Aspekte herauszustellen wären:

1. die *geistige Öffnung nach Westen*, die paradoxerweise durch das Eindringen der imperialistischen Mächte in China eingeleitet wurde (vgl. den Bericht P'eng Teh-huais, C/1a, der von einem durch westliches Gedankengut beeinflussten „fortschrittlichen“ Lehrer erzählt, der ihn auf den Weg der Revolution gebracht habe). In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, daß eine Reihe hoher chinesischer Parteiführer im westlichen Ausland (Paris) studiert und dort marxistische Zirkel gegründet haben (der prominenteste ist Tschou En-lai).
2. der *Einfluß der russischen Revolution* sowie der im Anschluß an sie gegründeten Komintern, die zum ersten Mal auch die Länder der Dritten Welt in das Konzept des kommunistischen Befreiungskampfes mit einbezog (Quellenangaben S. 88 u.).

Sofern die Themen ‚russische Revolution‘ bzw. ‚Marxismus‘ im Unterricht schon behandelt worden sind, lassen sich anhand von L/3 und L/4 die Unterschiede der chinesischen zur russischen Revolution herausarbeiten. Dazu empfiehlt es sich, im Unterrichtsgespräch die deutschen Verhältnisse zur Zeit Marx' sowie die russischen und schließlich chinesischen Zustände vor der Revolution zu vergleichen und in Beziehung zu den von Marx und Lenin vorgeschlagenen Revolutionsmodellen zu setzen. Dabei ergibt sich, daß es in China noch weit weniger als in Rußland ein Industrieproletariat gab, zum anderen die Zentren des Landes in der sicheren Gewalt nicht nur inländischer, sondern auch ausländischer Truppen waren, die ihre Überlegenheit mehr als

einmal bewiesen hatten (L/5c Tschangscha). Mit Hilfe von L/3 und L/4 lassen sich die gegenüber der russischen Revolution neuen und letztlich für das Gelingen des chinesischen Befreiungskampfes entscheidenden Faktoren erarbeiten:

- der Klassenkampf auf dem Lande und
- die Guerillataktik der Roten Armee,

die beide letztlich unauflöslich miteinander verbunden sind.

L/3 und L/4 sind didaktisch so organisiert, daß sie von zwei Gruppen bearbeitet und dann durch Gruppensprecher bzw. in Form von Thesenpapieren ins Plenum eingebracht werden können. Der Schüler, der L/3 oder L/4 studiert, erfährt Wesentliches über *Zielsetzungen, Methoden* und *Zwischenergebnisse der kommunistischen Revolution*, und zwar an konkreten Situationsschilderungen bzw. Berichten sowie programmatischen Äußerungen bzw. reflektierenden Betrachtungen, so daß eine eingehendere Auseinandersetzung mit einer der beiden Einheiten voll ausreicht.

Die Beschäftigung mit L/7 und L/8 sollte im *Oberstufenleistungskurs* zu der *zentralen Frage* hinführen, *welche Rolle die 2. Einheitsfront sowie der Krieg gegen Japan für das Gelingen der chinesischen Revolution gespielt haben*. Dabei ist daran zu erinnern, daß ähnlich auch die russische und französische Revolution im Stahlbad eines Krieges vollendet worden sind, wobei in China allerdings weniger das Unvermögen einer abgewirtschafteten Regierung wie in Rußland als vielmehr gerade der positive Beitrag der Roten Armee, der weit über das Militärische hinausging, entscheidende Bedeutung gehabt haben dürfte. Solche vergleichende Betrachtungen sollten im Oberstufenleistungskurs immer wieder versucht und eingeübt werden, wozu die Abschnitte L/7c und L/8 eine Diskussionsgrundlage abgeben können.

Schließlich soll dem Schüler – in erster Linie dem der Sekundarstufe I, gelegentlich schon der Sekundarstufe I – anhand von L/9: „*Die Revolution geht weiter*“ klargemacht werden, daß zwar das Jahr 1949 mit dem Sieg der kommunistischen Revolution ein entscheidendes Epochejahr darstellt, mit dem die Hauptziele des chinesischen Befreiungskampfes erreicht worden sind, daß es jedoch zur Realisierung der langfristigen Bewußtseinsveränderungen in Richtung auf eine weder hierarchisch noch konkurrenz- und konsumorientierte Gesellschaft weiterer Revolutionen bedarf, die sich allerdings auf einer anderen Ebene abspielen. Als *Leitfrage für den 3. Teil der Einheit*, möglicherweise übergreifend für die sich hierzu bildenden fünf Arbeitsgruppen – sofern der Unterricht in dieser Richtung verläuft – könnten sich aus der Diskussion ergeben:

1. Inwieweit unterscheidet sich die heutige chinesische Gesellschaft von unserer leistungs-, konkurrenz- und konsumorientierten Gesellschaft?
2. Mit welchen Mitteln versuchen die Chinesen, das Bewußtsein der Men-

schen zu revolutionieren und langfristig zu verändern?
Ist man von einer Analyse der gegenwärtigen chinesischen Gesellschaft ausgegangen, so kann man die konkreten Ergebnisse dieser Arbeit schon in die theoretische Diskussion über Kulturrevolution mit einbringen.

Literaturhinweise:

- a) *Anschauungsmaterial* (Dokumente, Reiseberichte, Reportagen, Romane):
 Snow, Edgar: *Roter Stern über China*. Frankfurt 1970 (Mi, Ob)
 Smedley, Agnes: *China kämpft*. Berlin 1971 (proletarisch-revolutionäre Romane 7), zu beziehen über den Oberbaumverlag, 1 Berlin 21, Bundesratufer 1. (Mi, Ob)
 Chou Li-Po: Orkan. *Die Revolution auf dem chinesischen Dorfe*. Teil I u. II. Berlin 1971 (Proletarisch-revolutionäre Romane 5 u. 6), zu beziehen ebenfalls beim Oberbaumverlag. (Mi, Ob)
 Räte-China. Dokumente der chinesischen Revolution. Hrsg. u. eingeleitet von Manfred Hinz. Frankfurt – Berlin – Wien 1973 (Ullstein-Tb 3003) (Ob)
- b) *Darstellung*:
 Bianco, Lucien (Hrsg.): *Das moderne Asien* (Fischer Weltgeschichte Band 33). Frankfurt 1969. S. 125-145. (Ob)
- c) *Theorie*:
 Mao Tse-tung: *Über die Revolution*. Ausgewählte Schriften. Hrsg. von Tilemann Grimm. Frankfurt 1971 (preisgünstige Sonderausgabe in der Reihe „Die Bücher der Neunzehn“). (Ob)
 Mao Tse-tung: *Theorie des Guerillakrieges oder Strategie der Dritten Welt*. Einleitender Essay von Sebastian Haffner. Reinbek 1966 (rororo aktuell Bd. 886). (Ob)

Eine *Beschäftigung mit der chinesischen Landwirtschaft* sollte Bestandteil jeder China-Unterrichtseinheit sein:

- auch heute noch leben 85 % aller Chinesen in Ortschaften mit weniger als 2 000 Einwohnern;
- bietet der landwirtschaftliche Sektor zwei Drittel aller Arbeitsplätze;
- und ist schließlich die Landwirtschaft der Bereich, in dem *das* Gesellschaftsmodell der Chinesen, die Volkskommune, am sichtbarsten verwirklicht worden ist.

Dabei *sollte* mit den Schülern *erarbeitet werden*:

- die Entstehung der Volkskommunen,
- die die Entstehung begleitende Diskussion der Chinesen (pro und contra),
- die Volkskommune als alle Lebensbereiche des Menschen umfassendes Gesellschaftsmodell,
- die Diskussion um die Leistungsbewertung der Arbeit in der Volkskommune,
- der Einfluß der Kulturrevolution auf die Volkskommune, sowie
- eine Bilanz der chinesischen Landwirtschaft,

darüberhinaus *kann* mit den Schülern *erarbeitet werden*:

- eine ideologiekritische Auseinandersetzung mit der westdeutschen Berichterstattung der 60er Jahre über die chinesische Volkskommune,
- ein Vergleich der Volkskommune mit der sowjetischen Kolchose und der LPG in der DDR,
- die Stellung der Volkskommune im historischen Zusammenhang von Agrarreform und Agrarrevolution.

Die *Materialien* M/1 – M/4 stellen die Volkskommune aus der Sicht der Betroffenen dar: die Mitglieder einer Volkskommune berichten über ihre subjektiven Erfahrungen, Eindrücke und Erlebnisse, wobei das Zitieren verschiedener Sprecher für die notwendigen Korrekturen sorgt. Die Berichte sind den beiden Reportagen Jan Myrdals über die Volkskommune Liu Ling entnommen, die nach Vergleich mit entsprechenden Berichten Lagercrantz', Schickels und Mehnerts sowie mit verschiedenen Filmreportagen über andere Volkskommune auf einer theoretischeren Ebene behandeln (M/5) bzw. kritische Reflexion von Berichten über die Volkskommune intendieren (M/6), set-kommune in einen größeren historischen Kontext stellen (M/5) bzw. kritische Reflexion von Berichten über die Volkskommune intendieren (M/6), setzen beim Schüler sowohl größere analytische Fähigkeiten als auch eine Reihe historisch-politologischer Orientierungspunkte voraus und müssen deshalb vor-

nehmlich der Oberstufenarbeit vorbehalten bleiben. Die Bilanz der chinesischen Landwirtschaft (M/7) schließlich kann sowohl in der Mittel- als auch Oberstufe diskutiert werden.

Will man die *chinesische Volkskommune* in einer Doppelstunde erarbeiten, ohne dafür einen Film zur Verfügung zu haben, so bietet sich dazu – unter Umständen schon für eine 9. oder 10. Jahrgangsstufe – das Musterstatut für eine Volkskommune (M/5b) an. Es enthält

- eine Strukturanalyse der Volkskommune in Art. 1 (Volkskommune als Grundeinheit der Gesellschaft – Führung: KP und Volksregierung – Aufgaben: landwirtschaftliche *und* industrielle Produktion, Handel, Kultur, Erziehungswesen, Politik);
- die Perspektive für ein mit Hilfe der Volkskommune zu entwickelndes Gesellschaftsmodell, in dem die Trennung zwischen körperlicher und geistiger Arbeit abgebaut und das Bedürfnis – statt des Leistungsprinzips – eingeführt ist (Art. 2);
- eine Analyse der Mitglieder sowie eine Aufstellung ihrer Rechte und Pflichten (Art. 3);
- die Aufstellung und genaue Spezifizierung der Dienstleistungen einer Volkskommune.

Die Leitfragen sowohl für die Vorbereitung des Textes durch die Schüler als auch die spätere gemeinsame Behandlung im Unterricht könnten lauten:

1. Was ist eine Volkskommune?
2. Welche Ziele verfolgen die Chinesen mit der Einrichtung von Volkskommunen?
3. Welche Vor- und Nachteile hat die Volkskommune gegenüber dem privaten Einzelbauernhof?

Für den in einer privatwirtschaftlich organisierten Gesellschaft aufgewachsenen Schüler ist das Hineindenken in ein von den eigenen Erfahrungen so grundverschiedenes Gesellschaftsmodell im allgemeinen mit Schwierigkeiten verbunden. Es stellt sich etwa die Frage, ob die Chinesen die Kollektivierung ihrer nach 1949 zunächst privaten Parzellen nicht auch als Zwang empfunden haben. Steht genügend Zeit zur Verfügung, läßt sich dieses Problem anhand von M/1 in zwei arbeitsteiligen Gruppen (a und b) vertiefen, wobei neben der Frage, wie die Chinesen die Kollektivierung erlebt haben, zugleich die einzelnen Stadien der Kollektivierung behandelt werden können, wozu sich die schematische Übersicht auf der nächsten Seite als Tafelbild eignet.

Entwicklung der chinesischen Agrarrevolution 1950/58

Jahr	Produktionsform	Organisationsform	Zahl der Haushalte	Eigentumsform
1950	Einzelproduktion	Einzelhof nach vollzogener Landreform	1	Privateigentum
1951	Produktion durch gegenseitige Hilfe	Zeitweilige Vereinigung zu gegenseitiger Hilfe	3–5	Privateigentum
1953	Produktion durch gegenseitige Hilfe	Dauernde Vereinigung zu gegenseitiger Hilfe	6–7	Privateigentum
1954	Gegenseitige Hilfe und teilweise Kollektivproduktion	Halbsozialistische Produktionsgenossenschaft	20–50	Teilweises Gemeineigentum
1955	Kollektive Produktion	Sozialistische Produktionsgenossenschaft (innerhalb der Volkskommune als Produktionsbrigade)	100 und mehr	Volles Gemeineigentum
1958	Kollektive Produktion in militarisierter Form	Volkskommune	bis 20 000	Volles Gemeineigentum

Im *Oberstufenleistungskurs* lassen sich die Stadien der Kollektivierung anhand der M/1 beigefügten Tabelle auch gründlicher erarbeiten. M/2 bis M/4 eignen sich als Zusatzmaterial, und zwar bietet M/2 Einblick in die organisatorische Feinstruktur einer Volkskommune bzw. Arbeitsbrigade, wobei deren durchaus demokratischer Charakter deutlich wird. M/3 zeigt, daß die Chinesen ähnliche Bewußtseinsmechanismen entwickelt haben wie wir, allerdings daran arbeiten, sie zu verändern – dies zugleich der Inhalt der Kulturrevolution auf eine einfache Formel gebracht – und schließlich zeigt M/4 das Bemühen der Chinesen, das im Musterstatut erwähnte Ziel: „Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen“ zu realisieren.

M/3, M/4 und M/5 lassen sich von den Schülern in Gruppen im Rahmen einer Doppelstunde vorbereiten, d. h. entweder zu Thesen verkürzen, die dann vielfältig und diskutiert werden, oder/und zu Kurzreferaten (höchstens 5 – 10 Minuten) stichpunktartig zusammenfassen, die dann in der nächsten Stunde zu halten und zu diskutieren sind.

Soll die Volkskommune im Rahmen des Oberstufenleistungs- oder -grundkurses im Klassenverband oder von einer arbeitsteiligen Gruppe in den größeren Zusammenhang Agrarreform – Agrarrevolution gestellt werden, bieten sich für

die eingehendere Gegenüberstellung der chinesischen Volkskommune mit der sowjetischen Kolchose sowie der deutsch-demokratisch-republikanischen LPG als weiterführende Literatur an:

R. Peter Rochlin u. Ernst Hagemann: *Die Kollektivierung der Landwirtschaft in der Sowjetunion und der Volksrepublik China*. Eine vergleichende Studie (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Sonderheft 88), Berlin 1971 (für den Vergleich mit der Sowjetunion).

Hanns Werner Schwarze: *Die DDR ist keine Zone mehr*. Köln – Berlin 1970³, S. 163-186 (für den Vergleich mit der DDR).

Schließlich eignet sich der unter M/6 abgedruckte Text von Klaus Mehnert über die chinesische Volkskommune aus dem Jahre 1960 vorzüglich für eine ideologiekritische Untersuchung, die allerdings beim Schüler schon detailliertere Kenntnisse der chinesischen Entwicklung sowie erste sprachkritische Erfahrungen voraussetzt.

Übrigens bietet sich der Text Mehnerts auch für eine Leistungskontrolle an, wobei Sachfragen, ideologiekritische Analyse und eigene Stellungnahme des Schülers miteinander verbunden werden können. Die sich an einen der Texte bzw. Textausschnitte anschließenden Arbeitsaufträge für die Schüler könnten etwa lauten:

1. Beschreiben Sie die Entwicklung der chinesischen Volkskommune!
2. Wie beurteilt der Autor des vorliegenden Textes die chinesische Volkskommune?
3. Nehmen Sie Stellung zur chinesischen Volkskommune und wägen Sie ihre Vor- und Nachteile gegeneinander ab!

Dabei ist – vor allem bei der letzten Frage – nicht die *Einstellung* des Schülers, sondern das *begründete Urteil* – gleich, ob pro oder contra – zu bewerten. (Ein entsprechender Text G.-K. Kindermanns findet sich ebenfalls im Lehrerhandbuch. Hrsg. H. Meyer, Bd. 1, 3. Teilband, Weinheim 1969, S. 43.)

Für die Auseinandersetzung mit der Frage, was die chinesische Landwirtschaft mit Hilfe der Volkskommune volkswirtschaftlich geleistet hat, sollte sowohl der Bericht eines westlichen Beobachters (Deleyne) als auch die chinesische Selbstdarstellung für das Jahr 1971 herangezogen werden. Beide – der westliche Bericht direkt, der chinesische indirekt – bieten hierzu eine Fülle von Kriterien.

Literaturhinweise:

Myrdal, Jan: *Bericht aus einem chinesischen Dorf*. München 1969 (dtv 591)
(Mi, Ob)

- ders., China: *Die Revolution geht weiter*. Bericht über den Fortschritt in Liu Ling. Mit 59 Fotos von Gun Kessle. München 1971. (Mi, Ob)
- Lagercrantz, Olof: *China-Report*. Frankfurt a. M. 1971 (suhrkamp taschenbuch 8). S. 25-34. (Mi, Ob)
- Mehnert, Klaus: *China nach dem Sturm*. Bericht und Kommentar. Stuttgart 1971. S. 48-65 (Musterkommune Dadschai). (Mi, Ob)
- Kuntze, Peter: *Der Osten ist rot*. Die Kulturrevolution in China. München 1970. S. 91-98 (Musterkommune Dadschai). (Mi, Ob)
- Deleyne, Jan: *Die chinesische Wirtschaftsrevolution*. Eine Analyse der sozialistischen Volkswirtschaft Peking. Reinbek 1972 (rororo aktuell Bd. 1550). S. 55-83. (Ob)
- Scheck, Frank Rainer: *Chinas sozialistischer Weg*. Berichte und Analysen der Peking-Rundschau. Frankfurt a. M. 1972 (Fischer TB 1267). S. 115-134. (O)
- Eins teilt sich in zwei*. Originaltexte der chinesischen Kulturrevolution (Arbeiterbuch 1). Hamburg 1971 (Verzeichnis d. Art. zum Thema Landwirtschaft S. 207).
Zu beziehen über: Arbeiterbuch. KG Politische Buchhandlung GmbH., 2 Hamburg 13, Grindelhof 43.
- Weggel, Oskar (Hrsg.): *Die Alternative China*. Politik, Gesellschaft, Wirtschaft der VR China. Hamburg 1973. S. 225-265. (Ob)

Obwohl die Landwirtschaft in China eindeutig dominiert, besteht ein großes Interesse an Informationen über Industrie und Industriearbeiterschaft, weil – besonders der städtische – Schüler gern erfahren möchte, wie der chinesische Arbeiter lebt. Eigene Erfahrungen mit verschiedenen Lerngruppen haben gezeigt, daß die Frage: „Was verdient der chinesische Arbeiter, und was kann er sich für seinen Lohn kaufen?“ eine der ersten Fragen des Schülers bei der Beschäftigung mit China ist.

Die von uns zusammengestellten *Materialien* zum Komplex: Industrie und Industriearbeiterschaft setzen folgende *Schwerpunkte*:

- Entwicklung der Industrie und Industrialisierung nach 1949;
- Verdienst und Lebensstandard des Industriearbeiters;
- Sozialleistungen für den Industriearbeiter;
- Einfluß der Kulturrevolution auf die sozialen Beziehungen im Betrieb;
- Grundzüge des sozialistischen Modells China – am Beispiel des chinesischen Industriebetriebs – und seine Unterschiede zum westlichen Gesellschaftssystem;
- Bilanz der und Prognose für die chinesische Industrie.

Von den Materialien eignen sich vor allem N/2 und N/3c für die Mittelstufe, N/4 ausschließlich für die Oberstufe.

Stehen nur 1 - 2 *Doppelstunden* zur Verfügung, sollte vor allem die Frage nach Lohn und Lebensstandard des chinesischen Industriearbeiters anhand von N/2 behandelt und sowohl in Relation zu den entsprechenden Verhältnissen bei uns gesetzt als auch aufgrund eines Vergleichs mit den Zuständen des vorrevolutionären China beurteilt werden. Mit den Materialien unter N/2 lassen sich entweder Gruppen bilden, die den gleichen Text bearbeiten, oder mit verschiedenen Texten, wobei sich aufgrund des unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades der Quellen auf der einen und des gerade im GK-Unterricht angestrebten Ziels, Soziales Lernen einzuüben, auf der anderen Seite letztere Möglichkeit anbietet.

Die Arbeitsaufträge an die Gruppen könnten lauten:

1. Beschreibung und Beurteilung des Lebensstandards eines chinesischen Industriearbeiters vom chinesischen Standpunkt aus;
2. Grundprinzipien chinesischer Preispolitik;
3. Vergleich des Lebensstandards eines deutschen und chinesischen Industrie-

arbeiters.

Es empfiehlt sich, den Schülern ausreichend Zeit zu lassen für einen Vergleich der chinesischen und deutschen Verhältnisse anhand empirischer Untersuchungen, was gerade für Mittelstufenschüler eine motivierende Auflockerung des Unterrichts im Klassenzimmer bedeuten kann. Im einzelnen verglichen werden könnten

- die Löhne eines deutschen und eines chinesischen Arbeiters;
- die Ausgaben für den Lebensunterhalt eines deutschen und eines chinesischen Arbeiters;
- die Sozialleistungen für einen deutschen und einen chinesischen Arbeiter,

wobei Schüler mit unterschiedlichen Texten unterschiedliche Arbeitsaufträge wahrzunehmen hätten, z. B. die Schüler mit N/2c eine Untersuchung der Sozialleistungen für werdende Mütter in einem deutschen Betrieb und der Wohnverhältnisse in deutschen Arbeiter-(Gastarbeiter-)siedlungen.

Für die abschließende Diskussion im Plenum, bei der die jeweiligen Gruppensprecher ihre Ergebnisse zu den Fragestellungen vortragen können, ergäben sich:

- ein Vergleich des Lebensstandards chinesischer Industriearbeiter vor und nach der Revolution, wobei die Verhältnisse des vorrevolutionären China anhand von Ausschnitten aus E/2 (Reiseeindrücke aus Shanghai, S. 36 ff.) verdeutlicht werden können, falls Feudalismus und Imperialismus nicht schon behandelt worden sind;
- ein Vergleich des chinesischen mit dem deutschen Lebensstandard eines Industriearbeiters, wobei sich anhand der Differenz das Phänomen wirtschaftliche Rückständigkeit aufgrund anderer historischer Bedingungen (verspätete Industrialisierung) erklären läßt;
- ein Vergleich der unterschiedlichen Gewichtsverteilung hinsichtlich Preispolitik und Sozialleistungen, von dem aus die Grundzüge des sozialistischen Modells China erläutert und anschließend diskutiert werden können. Dazu empfiehlt es sich, daß der Lehrer die unter N/4 auf verhältnismäßig schwierigerem Niveau dargestellten Zusammenhänge vereinfacht in die Diskussion mit einbringt.

Steht noch Zeit zur Verfügung, läßt sich anhand von N/1: „Betriebsbesichtigung der Shihchingshan Eisen- und Stahlkompanie“ die industrielle Entwicklung in China nachvollziehen, wobei vor allem auch das Experiment der „Volks“-hochöfen aus der Ära des „Großen Sprungs“ erwähnt und in seiner Bedeutung gewürdigt wird.

Im *Leistungskurs der Oberstufe* kann die Diskussion des sozialistischen Modells China – vor allem die unter N/3 und N/4 entwickelten Alternativen

zum westlichen Kapitalismus – besondere Aufmerksamkeit beanspruchen. Die hierin implizierten Zusammenhänge lassen sich auch von einer Schülergruppe projektartig erarbeiten. Als weiteres Material – vor allem für die kritische Auseinandersetzung mit dem westlichen Gesellschaftssystem – eignet sich die sozialpsychologische Studie von Erich Fromm: *Der moderne Mensch und seine Zukunft*, Frankfurt 1970⁴, insbesondere:

Der Mensch in der kapitalistischen Gesellschaft, S. 73-187,
Alternativmodell „Sozialismus“, S. 218-238,
Darstellung des französischen Modells einer Arbeitsgemeinschaft unter den Leitprinzipien „Interesse u. Partnerschaft“, S. 266 ff.
Beispiel „Werkgemeinschaften“ (communautés de travail), S. 271-285.

Literaturhinweise:

- Kuntze, Peter: *Der Osten ist rot*. Die Kulturrevolution in China. München München 1970. S. 83-90. (Mi)
- Mehnert, Klaus: *China nach dem Sturm*. Bericht und Kommentar. Stuttgart 1971. S. 84-93, 227-235. (Mi)
- Deleyne, Jan: *Die chinesische Wirtschaftsrevolution*. Eine Analyse der sozialistischen Volkswirtschaft Pekings. Reinbek 1972 (rororo aktuell Bd. 1550). S. 14-42; 84-93. (Ob)
- Bettelheim, Charles, u. a.: *Der Aufbau des Sozialismus in China*. München 1969. (Ob)
- ders. u. a.: *China 1972. Ökonomie, Betrieb und Erziehung seit der Kulturrevolution*. Berlin 1972. (Ob)
- Scheck, Frank Rainer: *Chinas sozialistischer Weg*. Berichte und Analysen der Peking-Rundschau. Frankfurt a. M. 1972 (Fischer TB 1267). S. 93-114. (Ob)
- Eins teilt sich in zwei*. Originaltexte d. chin. Kulturrevolution, a. a. O. unter M. (Verzeichnis der Art. zum Thema Industrie S. 207). (Ob)
- Weggel, Oskar: *Die Alternative China. Politik, Gesellschaft, Wirtschaft der VR China*. Hamburg 1973. S. 225-265. (Ob)

Peking-Oper als ein Landwirtschaft und Industrie gleichgeordneter Bereich im Rahmen eines in erster Linie für die Fächer PW, GK und Geschichte geplanten China-Unterrichtsmodells mag manchem ungewöhnlich scheinen.

Eine nähere Betrachtung zeigt jedoch, daß am *Beispiel* der *Peking-Oper*

- das gesellschaftlich-kulturelle Leben im heutigen China vergegenwärtigt werden kann,
- die Ziele der Kulturrevolution sich klar abzeichnen,
- das Menschenbild, wie es das sozialistische China vor Augen hat, sehr deutlich zutage tritt,
- das historische Bewußtsein der Chinesen zum Vorschein kommt und schließlich
- der Zusammenhang zwischen Kunst und Gesellschaft zu problematisieren ist, zweier Bereiche, die bislang meist noch getrennt behandelt und für die Schule zum ersten Mal im NRW-Kollegstufen-Modell der Blankertz-Kommission miteinander verbunden worden sind.

Die *Stoffstruktur der Materialien* ist so gegliedert, daß

- O/1 auf den Vorgänger der heutigen Peking-Oper, das „Rote Theater“ von Nord-Shensi aus der Zeit nach dem Langen Marsch Bezug nimmt, weil nur aus dieser Notsituation des inneren und äußeren Krieges gegen KMT und Japan das enge Bündnis zwischen Kunst und Politik verständlich wird, das auch das heutige China beherrscht;
- O/2 dem Bericht über das „Rote Theater“ von Nord-Shensi zwei Reportagen über Besuche in der Peking-Oper von 1971 gegenüberstellt, und zwar eine mit positivem Akzent (Lagercrantz), die andere mit zumindest starken Vorbehalten (Mehnert);
- O/3 versucht, drei Peking-Opern mit Inhaltsangabe, Arienausschnitten sowie Fotos von wichtigen Stationen zu präsentieren (2 Platten mit Arien aus der „Roten Laterne“ sind verhältnismäßig leicht zu beschaffen; vgl. Materialhinweise).

* Da die ursprüngliche Fassung dieses Unterrichtsmodells für die Veröffentlichung gekürzt werden mußte, sind die Materialien zu O nicht abgedruckt worden. Stattdessen sind die Quellen des ausgewählten Materials angegeben.

- O/4 die Geschichte der Peking-Oper, vor allem während der Zeit des Befreiungskampfes bzw. während und nach der Kulturrevolution darstellt und schließlich
- O/5 die grundsätzliche Frage nach dem Verhältnis von Kunst und Politik stellt, und zwar durch Konfrontation eines Ausschnittes der berühmten Mao-Rede über Kunst und Literatur in Yenan 1942 sowie einer Rede Alain Robbe-Grillet's über seine Vorbehalte zu einer Bindung des Künstlers an politische Direktiven.

Die *didaktische Organisation des Stoffes* differenziert vor allem zwischen anschaulichen und konkret darstellenden Materialien, wozu wir auch die verhältnismäßig einfach strukturierten Peking-Opern rechnen, (O/1, O/2, O/3) für Mittel- und Oberstufe und reflektierenden Texten mit literatur- und musikhistorischer (O/4) bzw. philosophisch-gesellschaftswissenschaftlicher Fragestellung, die – mit Ausnahme des kurzen Mao-Zitats unter O/5 – wohl nur auf der Oberstufe einzusetzen sind.

Als Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung mit der Peking-Oper eignen sich besonders die Beispiele unter O/3, weil die Schüler auf diesem Wege einen Eindruck von deren Inhalten und Stilprinzipien erhalten, der anschaulicher ist als bloße Beschreibungen und Berichte. (Vielleicht sind wir eines Tages so weit, den Schülern Original-Peking-Opern bzw. Ausschnitte vorführen zu können. Bei der jüngsten Premiere von 4 Filmen mit Peking-Opern aus der VR China im Westberliner Arsenal, die ich mit Oberstufenschülern eines China-Leistungskurses besuchte, konnte ich feststellen, daß die Opern auf die Schüler stark motivierend wirkten und sie zu intensiver Auseinandersetzung – pro und contra – anregten.)

Die Opern lassen sich von den Schülern in 3 Gruppen erarbeiten, wobei jeder Gruppe eine Oper zur Analyse gegeben werden sollte. Die Leitfragen dazu könnten lauten:

Was wird in der chinesischen Oper dargestellt?

Wer sind ihre Helden?

Welche Wirkung üben die Opern auf Sie aus?

Vergleichen Sie Inhalte und Art der Darstellung mit Ihnen bekannten westlichen Opern!

Die Ergebnisse lassen sich in einem Tafelbild festhalten, das je nach Altersstufe und zur Verfügung stehender Zeit einfacher oder differenzierter ausfallen kann (siehe nächste Seite).

Tafelbild

	Traditionelle westliche Oper (z. B. Troubadour, Barbier von Sevilla)	Moderne Peking-Oper (Rote Laterne, Tigerberg, Drachenfluß)
<i>Themen:</i>	Liebe, Eifersucht = individuelle Probleme	Befreiungskampf – solidarisches Handeln in der Volkskommune = gesellschaftliche Probleme
<i>Helden:</i>	Grafen, Offiziere, Doktoren, aber auch Zigeuner = Individuen, die im „privaten“ Bereich aufgehen	proletarische Kämpfer, zumeist aus unteren Schichten = Menschen, die den „privaten“ Bereich nicht kennen und das individuelle Leben in den Dienst der Gesellschaft stellen
<i>Aufbau:</i>	Ouverture, Rezitative, Arien, Ballett, artist. Einlagen	dto., Säbeltanz
<i>besondere Stilmittel:</i>	dto.	plakative Gestik, statuarischer Charakter der Personen, illusionistische, naturalist. Bühnenbilder, märchenhafte Elemente: Polarisierung von Gut und Böse, Äußeres zeigt Inneres im Menschen
<i>Sprache:</i>	pathetisch – schwülstig bis kitschig	dto. Partei = Geliebte der tradit. Oper (Hingabe unserer „treuen, rotglühenden Herzen“, Gewißheit, die Erwartungen der Partei = Geliebten nie zu enttäuschen; die unbegrenzte Treue etc. Evtl. Hinweis auf geistl. Lieder u. Literatur, wo Christus als Geliebte(r) erscheint.
<i>Funktion:</i>	Unterhaltung	Erziehung – Agitation – Unterhaltung

Die Behandlung der chinesischen Peking-Oper anhand von O/3, die sich in einer Doppelstunde bequem bewerkstelligen lassen müßte (1/2 Std. für Schülervorbereitung, der Rest für Unterrichtsgespräch und Erarbeitung des Tafelbildes), kann vertieft werden mit Hilfe der beiden unter O/2 aufgeführten Berichte Mehnerts und Lagerkrantz', die sich wieder arbeitsteilig – dieses Mal vielleicht in Zweiergruppen mit je verschiedenen Texten – vorbereiten

und dann diskutieren lassen. Die kontroverse Darstellung beider Autoren kann den Schüler zum Überdenken seiner selbst gewonnen Eindrücke anregen.

Es stellt sich die Frage, wo die so völlig andersartige Auffassung von der Funktion der Kunst bei den Chinesen herkommt, zumal die traditionelle Peking-Oper durchaus Ähnlichkeiten mit westlichen Opern hat. Hinweise darauf gibt der Text über das Rote Theater von Nordshensi, der die Umstände des Befreiungskampfes gegen Japan verdeutlicht, unter denen Kunst nur die Funktion als Erziehungs- und Agitationsmittel haben konnte.

Auch wenn nur verhältnismäßig wenig Zeit zur Verfügung steht, sollte eine grundsätzliche Diskussion über die Funktion der Kunst den Bereich „Peking-Oper“ abschließen. Dabei kann darauf hingewiesen werden, daß im Zuge der allgemeinen Politisierung des gesellschaftlichen Lebens in den letzten Jahren der Anteil gesellschaftlich engagierter Literatur auch bei uns stark angestiegen ist (hier ist auf Autoren wie Degenhardt, Biermann, Enzensberger, Peter Weiss u. a. hinzuweisen). Umgekehrt müßte gefragt werden, ob die völlige Ausklammerung des „privaten“ Bereichs in der chinesischen Kunst nicht auch eine Verkürzung menschlicher Existenz darstellt. Eigene Erfahrungen haben gezeigt, daß schon Schüler der 10. Jahrgangsstufe die hier angeschnittene Problematik sehr engagiert diskutieren, so daß man die Zeit für eine solche Diskussion nicht zu knapp bemessen sollte.

Auf der Oberstufe kann das Thema „Peking-Oper“ in einen größeren Zusammenhang: „Realistischer Sozialismus“ oder „Kunst und Gesellschaft“, gestellt werden, wozu sich der Mao- bzw. Grillet-Text als Einstieg eignen.

Eine Vertiefung kann die Arbeit über die Peking-Oper aber auch nach der musikhistorischen Seite erfahren, wozu sich Auszüge zur Geschichte der Peking-Oper anbieten.

Beim Projektverfahren sollte man es den Schülern überlassen, ob sie stärker in Richtung Operngeschichte bzw. Opernvergleich (etwa moderne Tendenzen in der Oper der westlichen Welt und ihre gesellschaftlichen Bezüge) oder aber „Kunst und Gesellschaft“ arbeiten wollen. Zu beiden läßt sich weiterführende Literatur den einschlägigen Lexika (z. B. dem Brockhaus) leicht entnehmen.

Material:

Quellenangaben und Beschaffungshinweise

O/1 Rotes Theater in Nord-Shensi (1935)

Edgar Snow, Roter Stern über China, Frankfurt 1970, S. 148-155.

- O/2 Zu Besuch in der Peking-Oper (1971)
- a) Olof Lagercrantz, China-Report, Bericht einer Reise, Frankfurt 1971, S. 72-77.
 - b) Klaus Mehnert, China nach dem Sturm, Stuttgart 1971, S. 150-153.
- O/3 Drei Peking-Opern
- a) Die Rote Laterne
China im Bild, Peking, H. 5/1972; Bilder: The red lantern, Peking 1970. Handlung nach: Sozialistische Zeitschrift für Kunst und Gesellschaft, H. 8/9 – 1971, S. 101 f.; Arienausschnitte (Schallplatte) in: China im Bild, Peking, H. 5/1972.
 - b) Mit taktischem Geschick den Tigerberg erobert
Handlung: Sozialistische Zeitschrift für Kunst und Gesellschaft, H. 8/9-1971, S. 97 f.; andere Texte: Revolutionäre Kunst am Beispiel der modernen Peking-Oper. Mit taktischem Geschick den Tigerberg erobert (Reihe Proletarische Kultur Nr. 1), Kiel 1970, S. 28 f., 44-54, 56 f., 77 f., 82 ff., 108; Bilder: Mit taktischem Geschick den Tigerberg erobert. Eine moderne revolutionäre Peking-Oper, Peking 1970.
 - c) Loblied auf Drachenfluß
China im Bild, Peking, H. 6/1972.
- O/4 Peking-Oper: Tradition und Revolution
Hartmut Lück, Die Bühne leuchtet feuerrot. Peking-Oper und Kulturrevolution, in: Sozialistische Zeitschrift für Kunst und Gesellschaft, H. 8/9-1971, S. 86-96; Klaus Mehnert, China nach dem Sturm, Stuttgart 1971, S. 312 f.
- O/5 Kunst – eine machtvoll Waffe der Revolution?
- a) Aus den Worten des Vorsitzenden Mao
China im Bild, Peking, H. 5/1972.
 - b) Mao Tse-tung: Ansprache in Yenan über Literatur und Kunst
Zitiert n. Sozialistische Zeitschrift für Kunst und Gesellschaft, H. 8/9-1971, S. 111 ff.
- Anhang: Alain Robbe-Grillet: Der Begriff des Engagements
aus: Oswald Stein (Hrsg.), Literatur – Lese- und Arbeitsbuch für den Deutschunterricht auf der Oberstufe, Bd. 2 Analytische Texte, Frankfurt 1970, S. 112 f.
- Die Materialien zu den drei Opern sind verhältnismäßig preisgünstig entweder direkt über den Verlag für fremdsprachige Literatur in Peking oder über „linke“ bzw. marxistisch orientierte Buchhandlungen in den Großstädten

der BRD zu erhalten; die in einer Mappe zusammengestellten Postkarten-Bilder zu den Opern „Rote Laterne“ und „Tigerberg“ kosten je 1,- DM. Die Szenenfolge der Oper „Drachenfluß“ ist dem Heft 6/1972 der ebenfalls von Peking aus vertriebenen Zeitschrift „China im Bild“ zu entnehmen, das pro Exemplar 0,80 DM kostet.

Literaturhinweise

- Mehnert, Klaus: *China nach dem Sturm*. Stuttgart 1971.
S. 150-168; 311-322. (Mi, Ob)
- Lagercrantz, Olof: *China-Report*. Frankfurt a. M. 1971 (st 8). S. 72-79. (Mi, Ob)
- Kuntze, Peter: *Der Osten ist rot*. Die Kulturrevolution in China. München 1970. S. 66-72. (Mi, Ob)
- Mit taktischem Geschick den Tigerberg erobert*. Revolutionäre Kunst am Beispiel der modernen Peking-Oper. Vorwort: Grundsätze der marxistischen Kunstsoziologie (Reihe Proletarische Kultur Nr. 1). Kiel 1970. (Ob)
- Sozialistische Zeitschrift für Kunst und Gesellschaft*. Tübingen 1971. Heft 8/9.
darin: Proletarische Kulturrevolution in China
„Die Bühne leuchtet feuerrot“ – Pekingoper und Kulturrevolution
Mao Tse-tung: Aussprache in Yenan über Literatur und Kunst.
(Kontaktadresse: 74 Tübingen, Ammergasse 24)
- Das Rote Frauenbattalion*. Text von Liang Hsin und Sung Yü-djiä. Illustriert von Li Dsi-dschun. Bearbeitet vom Kunstverlag der Provinz Liaoning. Peking: Verlag für fremdsprachige Literatur, Peking 1966. Eine Art Comic. Vermittelt guten Einblick in gleichnamige Peking-Oper. (Mi, Ob)
- Das Mädchen aus der Volkskommune*. Chinesische Comics. Mit einer Einleitung von Gino Nebiolo und Kommentaren von Jean Chesneaux u. Umberto Eco. Reinbek 1972 (das neue buch rowohlt 2). (Ob)
- Mao Tse-tung: *Reden auf der Beratung über Fragen der Literatur und Kunst in Yenan*. Peking: Verlag für fremdsprachige Literatur 1961. (Ob)
- ders. *Über Literatur und Kunst*. Peking 1961. (Ob)
- (beide zu beziehen über KSV-freundliche linke Buchläden in den Großstädten der BRD).

Mao Tse-tung: *37 Gedichte*. Übersetzt und mit einem politisch-literarischen Essay erläutert von Joachim Schickel.

München 1967 (dtv 442).

(Ob)

Schickel, Joachim: *China – Die Revolution der Literatur*.

München 1969 (reihe hanser 18).

(Ob)

Weggel, Oskar: *Die Alternative China. Politik, Gesellschaft, Wirtschaft der VR China*. Hamburg 1973.

S. 349-372.

(Ob)

Das chinesische Erziehungswesen verdient als ein *relevanter Bereich des gegenwärtigen China* in unsere Planung miteinbezogen zu werden, weil es

- exemplarisch den Wandel vom vorrevolutionären zum heutigen China zeigt,
- die Intentionen des sozialistischen Modells China sowie die Wege zu dessen Verwirklichung erkennen läßt,
- Ursachen, Hintergründe und Ergebnisse der Kulturrevolution sichtbar macht
- und schließlich den eigenen Erfahrungsbereich des Schülers tangiert, so daß es geeignet ist, ihn zur Auseinandersetzung sowohl mit China als auch mit *seinen* schulischen Verhältnissen zu motivieren.

Die *Materialien* gliedern den *Stoff* unter folgenden Aspekten:

- P/1 stellt die altchinesische Prüfungsordnung dar, die ein wesentlicher Bestandteil des Feudalismus in China war;
- P/2 veranschaulicht Ursprung und Ausgangspunkt des kommunistischen Erziehungswesens in der Yenaner Periode nach 1936;
- P/3 zeigt an verschiedenen praktischen Beispielen aus Schule und Universität Probleme und Grundtendenzen heutiger Erziehung;
- P/4 verdeutlicht die Grundintention des chinesischen Erziehungswesens, die theoretische Ausbildung mit praktischer Arbeit zu verbinden, anhand programmatischer Aussagen;
- P/5 interpretiert und diskutiert das „Rote Buch“ als Mittel der Erziehung;
- P/6 hinterfragt das vor allem während der Kulturrevolution weitverbreitete Prinzip der „Kritik und Selbstkritik“ auf seine erzieherische und therapeutische Wirkung hin.

„Was ist in chinesischen Schulen und Universitäten anders als bei uns und was können wir daraus lernen?“ Diese Frage sollte im Mittelpunkt auch einer kürzeren Beschäftigung mit dem chinesischen Erziehungswesen stehen. Als arbeitsteilige Textgrundlage eignen sich für diese Diskussion P/3a + b, wo eine Fülle von Gesichtspunkten zur Sprache kommt, die sich an der Tafel festhalten und anschließend diskutieren lassen.

Was ist in chinesischen Schulen anders als bei uns?

1. „Die Erziehung soll der proletarischen Politik dienen.“
2. Verbindung des theoretischen Unterrichts mit praktischer Tätigkeit in der Produktion;
3. Lehrer und Professoren gehen in Fabriken und lernen von Arbeitern;
4. Bauern und Arbeiter unterrichten in Schulen und Universität;
5. Der Unterricht wird von Lehrer und Schülern gemeinsam vorbereitet;
6. Schüler erteilen Unterricht;
7. Lehrer kritisieren Schüler – Schüler kritisieren Lehrer;
8. Schüler sind bereit und befähigt, ihre Mobiliar selbst zu reparieren;
9. Individuelle Leistungen werden zugunsten kollektiver Leistungen abgebaut;
10. Prüfungsangst wird reduziert.

Die Diskussion sollte sich auf einige wenige Punkte konzentrieren. Besondere Schwierigkeiten werden – vor allem Mittelstufenschülern – die unter Punkt 1 notierten Zielsetzungen der chinesischen Schule bereiten. Es wären hier zu problematisieren

- die völlig andersartige historische, politische und wirtschaftliche Situation Chinas,
- die ausschließliche Interpretation menschlicher Existenz vom Kollektiv her,
- die Grundgedanken unseres Erziehungswesens, die im allgemeinen nur die wenigsten Schüler kennen.

Die Beschäftigung mit dem chinesischen Erziehungswesen sollte sich nicht auf ein „Verstehen“ der andersartigen Konzeption beschränken, sondern die Schüler zu Veränderungen in *ihrem* Bereich motivieren und provozieren. Hierzu bieten sich konkrete Versuche zu den Punkten 5, 6, 7, 8, 9 und 10 an, die – wie eigene Erfahrungen bestätigt haben – nicht nur für die Schüler, sondern auch den Lehrer weiterführend und ertragreich sein können.

Steht mehr Zeit zur Verfügung, so läßt sich die Zielsetzung des chinesischen Erziehungswesens anhand von P/2 historisch erklären sowie aus der Konfrontation mit den vorrevolutionären Prüfungspraktiken (P/1) begründen, die ein Machtinstrument in den Händen der Besitzenden und Mächtigen waren.

In der Mittelstufe kann, im Grund- und Leistungskurs der Oberstufe sollten die Ziele und Methoden des chinesischen Erziehungswesens auf einer mehr Informationen voraussetzenden und einbeziehenden Ebene diskutiert und mit ähnlichen Ansätzen in der BRD, z. B. der Neukonzeption für das Fach Arbeitslehre, verglichen werden. Als Aufhänger hierfür bietet sich der Text unter P/4 an, der sich durch eine kritische Auseinandersetzung mit der Pädagogik des

Sowjetrussen Kairow (in: Peter Kuntze, *Der Osten ist rot*, München 1971, S. 64 f.) vertiefen läßt. Für einen Vergleich mit den entsprechenden Zielsetzungen für das Erziehungswesen der BRD eignen sich Textauszüge aus dem Strukturplan für das Bildungswesen in der BRD aus dem Jahre 1970 (Allgemeine Ziele, Chancengleichheit, Bildungsstreben und Gesellschaft, in: Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970², S. 29-32). Als Prämissen des chinesischen und bundesrepublikanischen Erziehungswesens könnten sich ergeben: dort der Gedanke, daß Bildung und Erziehung immer klassengebunden waren und sein werden und aus diesem Grunde auch nur unter Berücksichtigung dieses Aspektes angemessen zu interpretieren und praktizieren sind, hier die Annahme, daß Bildung und Erziehung – trotz einiger behebbarer Ungerechtigkeiten – schon demokratischen Charakter haben und als *allgemein* menschliche Erscheinungen begriffen werden müssen. Eine Gegenüberstellung der chinesischen Theorie-Praxis-Verbindung mit den Neuansätzen zu einer polytechnischen Bildung im Rahmen des Faches Arbeitslehre bei uns ist mittels eines lexikalischen Artikels zur Arbeitslehre, wie er sich beispielsweise im Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1970 ff., Bd. I, S. 70 findet, denkbar. Dazu sollte man eine Kritik bundesrepublikanischer Arbeitslehrekonzeptionen miteinbeziehen (z. B. Stubenrauch, Gesamtschule im Widerspruch des Systems, München 1971, S. 185-188), um daran zu zeigen, wie wenig die bislang praktizierten Versuche einer polytechnischen Erziehung bei uns dem Anspruch der chinesischen Konzeption nachzukommen in der Lage sind. Schließlich läßt sich an eine solche Gegenüberstellung eine allgemeine Beschäftigung mit polytechnischer Erziehung anschließen bzw. als Einzel- oder Gruppenarbeit vergeben, wozu wiederum ein lexikalischer Artikel einen geeigneten Einstieg gibt.

Interessieren dürfte die Schüler auch die Deutung der Funktion des Roten Buches (P/5) sowie vor allem das chinesische Kritik-Selbstkritik-Verfahren, das hier (P/6) als Art Therapie verstanden wird. Fruchtbar scheint uns die Gegenüberstellung mit einem westlichen psychotherapeutischen Ansatz, etwa einem Auszug aus Josef Rattners „Psychotherapie als Menschlichkeit“ (Freiburg, 1972, S. 170-173): Während die chinesische Kritik-Selbstkritik primär auf ideologische und politische „Krankheiten“ zielt, begreift die westliche Psychotherapie diese erst als Folge seelischer Störungen des Individuums: „Solange man ihn (den Menschen) nicht durch therapeutische Arbeit in den Besitz seiner Seelenkräfte bringt, herrscht hinsichtlich seiner ideologischen Entschlüsse und Entscheidungen der graue Zufall“ (Rattner). Hier zeigt sich der unterschiedliche Ansatz bei der Interpretation menschlicher Existenz: dort das Ausgehen vom Kollektiv und seinem Anspruch, dem der

einzelne zu entsprechen hat, hier die Ableitung menschlichen Denkens und Handelns primär von der individuellen Triebstruktur, die allerdings auch nicht isoliert, sondern im Kontext gesellschaftlichen Lebens gesehen wird. Der Zusammenhang von politischer Ökonomie und Psychologie läßt sich im Rahmen eines Oberstufenprojektes von einer Gruppe erarbeiten, wozu sich als Material die bei Fischer erschienenen Taschenbücher über „Marxismus und Psychoanalyse“ anbieten, die eine Auswahl der wichtigsten Aufsätze zu diesem Thema enthalten. Einen weiteren projektartigen Ansatz bietet die Untersuchung des Zusammenhangs von Erziehung und Gesellschaft, wozu die ebenfalls in der Fischer-Bücherei erschienenen 3 Bände des Funk-Kollegs Erziehungswissenschaft (Nr. 6106 – 6108), vor allem 6106, 3. Kap.: Der gesellschaftliche Zusammenhang der Erziehung, S. 257-322) hilfreich sind.

Literaturhinweise

- Myrdal, Jan: *Bericht aus einem chinesischen Dorf*. München 1969 (dtv 591). S. 266-288. (Mi, Ob)
- ders.: *China: Die Revolution geht weiter*. Bericht über den Fortschritt in Liu Ling. München 1971. S. 135-180. (Mi, Ob)
- Lagercrantz, Olof: *China-Report*. Frankfurt a. M. 1971 (st 8). S. 39-47. (Mi, Ob)
- Mehnert, Klaus: *China nach dem Sturm*. Stuttgart 1971. S. 107-124. (Mi, Ob)
- Kuntze, Peter: *Der Osten ist rot*. München 1970. S. 54-65.
- Bettelheim, u. a.: *China 1972*. Ökonomie, Betrieb und Erziehung seit der Kulturrevolution. Berlin 1972. S. 95-143. (Ob)
- Kampf – Kritik – Umgestaltung: Proletarische Schule und Universität in China*. Kommunistische Jugend- und Erziehungsarbeit Teil I. Berlin 1971 (Oberbaumverlag, 1 Berlin 21, Bundesratufer 1). (Ob)
- Kommunistische Erziehung II/III. Schule im Kapitalismus*. Materialien zur Schule im Sozialismus, o. J. u. o. O. (etwa 1971). S. 136-156. (Ob)
- Zu beziehen über linke Buchläden in den Großstädten der BRD.
- Scheck, Frank-Rainer: *Chinas sozialistischer Weg*. Berichte und Analysen der Peking-Rundschau. Frankfurt a. M. 1972 (Fischer Bücherei 1267). S. 135-143; 181-220. (Ob)
- Weggel, Oskar: *Die Alternative China*. Hamburg 1973. S. 279-348. (Ob)

Neben Volkskommune, Industriebetrieb, Peking-Oper, Schule und Universität bietet sich als weiterer *interessanter Bereich* des heutigen China das Gesundheitswesen an, weil

- es wiederum die Differenz zwischen „altem“ und „neuem“ Staat für die breite Masse der Chinesen sichtbar macht;
- es zeigt, wie auch in einem wirtschaftlich rückständigen Land das Recht auf Gesundheit für jedermann Wirklichkeit werden kann, wenn man entsprechende gesellschaftspolitische Prioritäten setzt;
- am Beispiel der menschlichen Beziehungen im Krankenhaus bzw. im ländlichen Gesundheitswesen Grundzüge des „sozialistischen Modells“ China exemplarisch erkennbar werden und
- schließlich das Gesundheitswesen bei uns gerade in den letzten Jahren derart ins Kreuzfeuer der Kritik gerückt ist, daß wir uns von einer solchen Konfrontation wertvolle Impulse erhoffen dürfen, die beim Schüler ein Problembewußtsein zu wecken geeignet sind, das vielleicht eines Tages in ein praktisches Engagement für ein verbessertes und humaneres medizinisches Versorgungssystem mündet.

Die *Materialien* sind stofflich wie folgt angeordnet:

- Q/1 gibt einen gerafften Überblick über die wesentlichen Aspekte des chinesischen Gesundheitswesens;
- Q/2 beleuchtet das traditionelle und moderne chinesische Gesundheitswesen unter medizinischem Aspekt, insbesondere die bei uns in jüngster Zeit heftig umstrittene Akupunktur,
- Q/3 vermittelt einen Eindruck von der medizinischen Versorgung im feudalen China;
- Q/4 veranschaulicht die menschlichen Beziehungen im Krankenhaus zwischen Arzt, Patient, Krankenschwester, Bürokratie und konfrontiert sie mit den entsprechenden Verhältnissen bei uns;
- Q/5 schließlich informiert über Grundzüge des ländlichen Gesundheitswesens, insbesondere die ärztlichen Gebühren sowie die vom Patienten aufzubringenden Beiträge; auch hier werden die entsprechenden deutschen Verhältnisse gegenübergestellt.

Die Materialien sind grundsätzlich alle für Mittel- und Oberstufe geeignet. Für eine Doppelstunde bietet sich der unter Q/1 aufgeführte *Artikel des Tagesspiegel*: „*Rotchinas Gesundheitswesen heute*“ an, der – wenn auch nur kurz – alle wesentlichen Fragestellungen zu diesem Thema anschnett:

1. *Erfolge der chinesischen Medizin*: Ausrottung von Infektionskrankheiten,

- Seuchen und Ausgleich von Mangelernährung,
2. *Schwerpunkte der chinesischen Medizin*: Verzicht auf Herztransplantationen und andere spektakuläre Pionierleistungen zugunsten einer ärztlichen Betreuung für jedermann und vorbeugender Gesundheitskampagnen,
 3. *Medizinische Versorgung der Landbevölkerung*,
 4. *Überwindung des Ärztemangels* durch Reform des Medizinstudiums und Ausbildung von Barfußärzten,
 5. *Medizin und Politik*,
 6. *Traditionelle und moderne chinesische Medizin*;
 7. *Pyramidaler Aufbau des chinesischen Gesundheitswesens*: Örtliche Gesundheitsämter – medizinische Teams mit Krankenwagen oder Klinomobil – Bezirkskrankenhäuser – städtische Kliniken.

Ideologiekritisch wären in Abschnitt 2 und 3 zu hinterfragen:
 Mao als *Sauberkeitsfanatiker*: Ist negativer Bedeutungsgehalt von „-fanatiker“ hier angemessen?

und
 die *diktatorische Gründlichkeit*, mit der das Gesundheitsprogramm durchgesetzt wird: Fürsorge als Diktatur? Hat die Möglichkeit, sich den gesundheitlichen Kontrollen zu entziehen, etwas mit Freiheit und Freizügigkeit oder gar Demokratie zu tun?

Der Artikel läßt sich auch von den Schülern – evtl. in Gruppenarbeit – mit Hilfe eines präformierten Arbeits- oder Aktionsbogens erschließen, der folgende Schüleraufträge enthalten könnte:

1. Welche Fragen des chinesischen Gesundheitswesens werden in vorliegendem Artikel angeschnitten?
2. Welche Hauptprobleme bestanden für das Gesundheitswesen in Rotchina?
3. Wie hat man diese Probleme gelöst?
4. Verdeutlichen Sie den pyramidalen Aufbau des chinesischen Gesundheitswesens anhand einer Skizze!
5. Versuchen Sie, den Satz: „Doch selbst hier bleibt Politik im Spiel“ zu erklären!
6. Was meint der Verfasser des Artikels, wenn er Mao als „*Sauberkeitsfanatiker*“ bezeichnet bzw. von *diktatorischer Gründlichkeit* spricht, mit der das Gesundheitsprogramm in China durchgesetzt wird? Sind die Bezeichnungen „-fanatiker“ und „diktatorisch“ angemessen? Begründen Sie Ihr Urteil!
7. Welche Probleme im Bereich medizinischer Versorgung sind Ihnen aus der Bundesrepublik bekannt?

Steht mehr Zeit zur Verfügung, so können die angeschnittenen Fragen mit Hilfe der folgenden Texte vertieft werden, wobei die Möglichkeit für Einzel- und Gruppenaufträge besteht:

Da in der Öffentlichkeit heute nicht nur über die gesellschaftlichen, sondern auch die *medizinischen Fragen des chinesischen Gesundheitswesens* diskutiert wird, sollte eine längere Beschäftigung mit China zumindest eine Grundvorstellung von den traditionellen Heilmethoden, etwa der Akupunktur sowie deren Rolle im heutigen China vermitteln (Q/2). Ein Einstieg ließe sich über die in letzter Zeit häufig in der Presse erscheinenden Berichte über diese Art Heilverfahren gewinnen. Q/3 scheint geeignet, dem Schüler auch *auf dem Sektor Gesundheitswesen den Hintergrund des feudalen China* vor Augen zu führen. Am Beispiel der erfolgreichen Syphilisbekämpfung ließe sich der Zusammenhang zwischen *gesellschaftlichem System und individueller Gesundheit* noch vertiefen. Dazu böte sich z. B. ein entsprechender Bericht Horns aus „Arzt in China“, Frankfurt 1972, S. 132-142 an: Die Syphilis hat erst mit Kolonialismus und Imperialismus in China Eingang gefunden. Prostitution, Plünderung, Verwüstung und Vergewaltigung im Zuge der Invasions- und einheimischen Armeen haben ihre schnelle Verbreitung ebenso begünstigt wie Armut – vor allem z. Zt. von Hungersnöten – sowie die rechtlose Stellung der Frau in der Feudalgesellschaft. Erst nach der Befreiung Chinas vom Imperialismus und der damit verbundenen allmählichen Überwindung von Armut, Ungleichheit, Prostitution sowie der Unterdrückung der Frau konnte die Geschlechtskrankheit auch medizinisch geheilt werden. Besonders herauszuarbeiten ist der Zusammenhang zwischen politischen und medizinischen Methoden bei ihrer Bekämpfung. Sicherlich hätte man die Millionen an Syphilis Erkrankten auch mit Hilfe von Reihenuntersuchungen Dorf für Dorf und Provinz für Provinz auffinden können, doch standen die dazu notwendigen Geldmittel und Personalkräfte – China befand sich noch am Beginn des sozialistischen Aufbaus – nicht zur Verfügung. Daher war man auf die Mitarbeit der Bevölkerung angewiesen: Mittels Massenaufklärungskampagnen versuchte man, sie als Verbündete für den Kampf gegen die Syphilis zu gewinnen, indem man sie davon überzeugte, daß diese Kampagne ein Teil ihrer Befreiung war. Indem man den Bauern klar machte, daß die Erkrankung eine Folge der alten verfaulten Gesellschaft und nicht ihre individuelle „Schuld“ war, erreicht man ihre Bereitschaft zur Anzeige und damit zur Heilung der Krankheit.

Die Abschnitte Q/4 und Q/5 können für ein *Verständnis des „sozialistischen Modells China“ exemplarischen Charakter* beanspruchen, weshalb wir die mit ihnen verfolgten Intentionen etwas ausführlicher darlegen wollen. Sie lassen sich aufgrund ihrer quantitativen und qualitativen Gleichwertigkeit von

zwei Gruppen bearbeiten (Q/4 und Q/5), die wiederum einzelne Abschnitte, wie Q/4a und b, untereinander aufteilen können. Um Diskussionen innerhalb der einzelnen Gruppen zu ermöglichen, sollte man hierfür ausreichend Zeit, mindestens 2 Doppelstunden, zur Verfügung stellen, die dem Lehrer gleichzeitig die Möglichkeit zur intensiven Beratung einzelner Schüler und -gruppen gibt.

Thematisiert wird in Q/4 und Q/5 unter verschiedenen Gesichtspunkten das Verhältnis Arzt – Gesellschaft im heutigen China, und zwar in Q/4 am Beispiel des Krankenhauses, in Q/5 des ländlichen Gesundheitswesens. Dabei sollen die den einzelnen Abschnitten konfrontierten Berichte über die entsprechenden Verhältnisse bei uns, die zum großen Teil der SPIEGEL-Serie: „Geschäft mit der Krankheit“ entnommen sind, den Schüler dazu anregen, einen stärkeren Bezug zu den ihn umgebenden gesellschaftlichen Bedingungen herzustellen, die er zum Teil aus eigener Anschauung kennen dürfte. Ziel dieser Gegenüberstellung ist keine Schwarz-Weiß-Malerei: Sicherlich gibt es in Deutschland nicht nur autoritäre, verantwortungslose, ausschließlich gewinnorientierte Ärzte; ebenso wahrscheinlich ist es, daß es auch in China Tendenzen gibt, die sich als „autoritäres Gebaren“, „Verantwortungslosigkeit“ und „Gewinnorientierung“ beschreiben lassen – die wiedergegebenen Berichte nehmen da ja kein Blatt vor den Mund; es kommt vielmehr darauf an, die konträren gesellschaftspolitischen und, wenn man so will, ethischen Grundprinzipien des chinesischen und bundesrepublikanischen Gesundheitssystems mit den dazugehörigen Rollenfixierungen zu verdeutlichen, unabhängig davon, wieweit jenes schon voll und ganz verwirklicht ist bzw. dieses von einzelnen Ärzten widerlegt wird. Der Schüler soll auf diesem Wege zur intensiven Reflexion der eigenen Verhältnisse angeregt werden, wobei China eine Art Korrektiv oder – wenn man so will – konkrete Utopie darstellt. Wichtig für den Schüler ist in diesem Zusammenhang die Einsicht, daß die Rolle des Arztes nicht in erster Linie von seinem guten oder schlechten Willen abhängt, sondern zu einem großen Teil Produkt der sein Bewußtsein und seine Arbeitsbedingungen produzierenden gesellschaftlichen Verhältnisse ist.

Die Abhängigkeit des individuellen vom gesellschaftlichen Bewußtsein läßt sich an der Arzt-Patient-Beziehung (Q/4a) verdeutlichen. Aus der im Sozialisationsprozeß vermittelten Erfahrung (praktische Tätigkeit auf dem Land oder im Betrieb für Intellektuelle), daß Arzt wie Patient – jeder in seinem Beruf – „zum Aufbau des Sozialismus“ beitragen, entwickelt sich ein Arzt-Patient-Verhältnis, das „auf Gleichheit und gegenseitiger Achtung basiert“. (Vgl. entsprechend Q/5c: Ideologische Umerziehung der Ärzte durch die Bauern.) Die deutsche „Wartezimmer-Prosa“ (Gott ist der Herr, der Arzt

bin ich, wenn Er es will, kurier ich dich) sowie der zitierte Leitfaden über den Umgang mit Patienten, die beide – wie der sich daran anschließende SPIEGEL-Auszug zeigt – im mittelalterlichen Spitalismus ihre Wurzeln haben, produzieren dagegen vielfach ein überhebliches, bevormundendes, von plumper Herzlichkeit und falscher Vertraulichkeit getragenes Auftreten des Arztes, das wohl die meisten Schüler schon kennen. Diesem Arzt-Patient-Verhältnis korrespondiert hier wie dort die Rolle des Patienten im Krankenhaus: hier der „aller selbständigen Aktionsberechtigung entkleidete und halbwegs zum Gegenstand degradierte Kranke“, dort der möglichst aktiv am Geschehen im Krankensaal teilnehmende, das Krankenhauspersonal und den Arzt unterstützende Patient, dessen Aktivität und partiell übernommene Verantwortung wohl zugleich auch als förderliche Elemente im Heilungsprozeß anzusehen sind.

Die gleiche Grundhaltung läßt sich in der unterschiedlichen Einstellung chinesischer und deutscher Ärzte zu ihren Fehlern erkennen (ebenfalls Q/4a). Interessant ist die Tatsache, daß es in der Diskussion um medizinische Versäumnisse des Arztes bei uns („Naturschutzpark der Kassenärzte“) primär um die juristische Seite von Schuld und Bestrafung geht – wobei die Skala, anhand derer die Einschätzung solcher Vergehen erfolgt, besonders grotesk erscheinen muß –, während in China – zumindest nach dem Bericht Horns – immer der ehtische bzw. gesellschaftspolitische Aspekt im Vordergrund steht. Kritik an medizinischen Fehlern – so können wir Horn entnehmen – hat nicht vornehmlich das Ziel einer Bestrafung, sondern richtet sich in erster Linie darauf, aus den Fehlern zu lernen, um in Zukunft in einer ähnlichen Situation angemessen zu reagieren.

Das hierarchische Denken, das sich im deutschen Arzt-Patient-Verhältnis erkennen läßt, spiegelt sich auch in den Beziehungen des Krankenhauspersonals untereinander wieder und findet im Berufsbild der Krankenschwester seinen deutlichsten Niederschlag; umgekehrt läßt sich das demokratische Arzt-Patient-Verhältnis in China auch in den Beziehungen zwischen dem Krankenhauspersonal wiederfinden. Besonders beeindruckend scheinen

- der Abbau des Rollenverständnisses von Mann und Frau (bei uns im allgemeinen als hierarchisches Verhältnis von Arzt und Krankenschwester) im Zuge der allgemeinen Emanzipation der Frau in China;
- die erheblich besseren Arbeitsbedingungen für verheiratete Schwestern in chinesischen Krankenhäusern (Kinderkrippe, Kindergarten);
- die andersartige Arbeitsteilung: keine Hierarchie niederer und höherer Dienste (die Bürokratie wird zu Putzarbeiten herangezogen und umgekehrt; was passierte, wenn z. B. Lehrer in Deutschland sich am Reinemachen beteiligen sollten und Putzfrauen am Unterrichten?);

- die möglichst weitgehende Aufhebung der Grenzen zwischen den Arbeitsbereichen von Krankenschwester und Arzt;
- die permanente Weiterbildung der Krankenschwestern mit zunehmender Delegation von Verantwortung; die damit eng zusammenhängende Möglichkeit für Krankenschwestern, die Qualifikation des Arztes zu erwerben; werben;
- die demokratische Art und Weise, in der Schwierigkeiten nicht totgeschwiegen, sondern diskutiert und zu lösen versucht werden.

Entsprechend den Verhältnissen im Krankenhaus läßt sich auch an den von uns unter Q/5 als Parallelquellen zu Q/4 zusammengestellten Texten zum ländlichen Gesundheitswesen die Differenz zwischen chinesischen und bundesrepublikanischen Trends auf dem Sektor medizinischer Versorgung erkennen:

- *dort* die Bereitschaft des Staates, das ländliche Gesundheitswesen mittels hoher Subventionen auszubauen sowie die Bereitschaft der Ärzte, auf dem flachen Land Dienst zu tun, um dem „Volk zu dienen“, *hier* die – wie der zitierte SPIEGEL-Auszug zeigt – zunehmende Weigerung von Ärzten, sich in Kleinstädten und Dörfern niederzulassen, weil das nicht lukrativ genug scheint;
- *dort* die völlig kostenlose und gleiche Behandlung aller Patienten sowie die Einordnung des Arztes in die Volkskommune, die nicht zuletzt eine ständige Kontrolle sowohl der von ihm geleisteten Arbeit als auch der ihm zustehenden Gebühren bedeutet, *hier* ein Kassensystem, das zwischen privilegierten Privat- und anderen Patienten unterscheidet sowie eine Ärzte-Standesorganisation, die ihre ohnehin überhöhten Forderungen jederzeit durchsetzen kann.

Auch die Einheit Q/5b bietet genügend Ansatzpunkte für ein Weiterforschen der Schüler im Projektverfahren; vor allem bietet sich eine detailliertere Untersuchung des bundesrepublikanischen Gesundheitswesens sowie dessen Vergleich mit den entsprechenden medizinischen Versorgungssystemen in England, Schweden und der DDR an.

Literaturhinweise

- Horn, J. S.: *Arzt in China*. Frankfurt a. M. 1972. (Mi, Ob)
- Lagercrantz, Olof: *China-Report*. Frankfurt/M. 1971 (st 8), S. 55-63. (Mi, Ob)
- Kuntze, Peter: *Der Osten ist rot*. Die Kulturrevolution in China. München 1970. S. 73-82. (Mi, Ob)
- Eins teilt sich in zwei*. Originaltexte d. chin. Kulturrevolution. A. a. O. unter M (Verzeichn. d. Art. zum Thema Gesundheitsw. S. 207). (Ob)
- Scheck, Frank-Rainer: *Chinas sozialistischer Weg*. Berichte u. Analysen d. Peking-Rundschau. Frankfurt/M. 1972 (FfB 1267). S. 221-40. (Ob)
- Wogel, O.: *Die Alternative China*. Hamburg 1973, S. 373-389. (Ob)

Die Verwendung audio-visueller Medien im Gesellschaftskundeunterricht rechtfertigen zu wollen, hieße offene Türen einrennen. Trotzdem sei auf einige Punkte hingewiesen, die eine Einbeziehung von Film und Tonband gerade in Unterrichtseinheiten über China besonders wichtig scheinen lassen.

- Die große Entfernung, vor allem die bis vor kurzem herrschende Nachrichtenensperre, haben China einerseits derart in Nebel gehüllt, daß das Bedürfnis nach Anschauungsmaterial besonders groß ist.
- Andererseits ist anzunehmen, daß die Aufhebung dieser Sperre in jüngster Zeit bald zu einer Überflutung der deutschen Bildschirme mit Filmen über China führen wird, die das geschärfte Auge des Zuschauers voraussetzen.
- Die kontroverse Beurteilung des heutigen China läßt sich gerade anhand filmischer Darstellungen auf ihre Voraussetzungen, die unterschiedlichen Betrachterstandpunkte, zurückführen.
- Die Wandlung in der Beurteilung Chinas seit den 50er Jahren ist an Filmdokumenten verschiedener Perioden exemplarisch zu erkennen.
- Die didaktische Aufbereitung der verhältnismäßig komplexen Zusammenhänge des vorrevolutionären und revolutionären China in Bild und Ton kann im Rahmen kürzerer China-Unterrichtseinheiten die Klärung der historischen Perspektive wesentlich vereinfachen.

Unter didaktischen Gesichtspunkten besonders geeignet scheinen folgende Filme:

- *Treffpunkt Peking* mit einer Selbstdarstellung des chinesischen Erziehungswesens (Teil I) sowie des Lebens in einer chinesischen Volksgemeinschaft (Teil II) aus jüngster Zeit (Dauer je Teil ca. 27 Min., Landesbildstelle Berlin = LBB – XLT 1109);
- *China auf dem Weg zur Weltmacht* (stern tv-team, 1960), ein typisches antikomunistisches Filmprodukt aus der Zeit des Kalten Krieges und zugleich eine Momentaufnahme aus der Ära des Großen Sprungs, didaktisch besonders interessant als Grundlage für eine ideologiekritische Analyse (80 Min., LBB-XLT 386);
- *Der Sieger hieß Mao*, eine historische Darstellung der Entstehung des kommunistischen China unter Berücksichtigung geographischer und historischer Faktoren; in der Tendenz ebenfalls antikomunistisch, für den Unterricht zu verwenden bei entsprechender Fundierung der im Film zusammengetragenen Informationen sowie einer kritischen Analyse des Kommentars (32 Min., LBB – XLT 518);

sowie das *Tonband*:

- *Volksrepublik China*, das vor allem eine didaktisch ausgezeichnet aufbereitete historische Analyse des heutigen China unter den Aspekten Feudalismus und Imperialismus, die Darstellung des Besuches in einer chinesischen Volkskommune sowie einige allgemeine Ausführungen über Maoismus, Kulturrevolution und das Verhältnis Moskau – Peking enthält (ca. 25 Min., LBB – Tb. 1162).

Als *Einstieg* in China-Unterrichtseinheiten eignen sich grundsätzlich alle Filme sowie das Band, wobei „China auf dem Weg zur Weltmacht“ und „Der Sieger hieß Mao“ mehr dem *Leistungskurs der Oberstufe* vorbehalten bleiben müssen, weil ihre Analyse aufgrund der erwähnten ideologischen Implikationen sowohl mehr Zeit erfordert als auch verhältnismäßig hohe Anforderungen an die Schüler stellt.

China-Unterrichtseinheiten der *Mittelstufe* lassen sich ebenso wie der *Grundkurs der Oberstufe* mit dem Film „Treffpunkt Peking“ einleiten, weil er eine Fülle von Themen und Problemen enthält, die die weitere Arbeit bestimmen können. Dabei sollte für jeden der beiden Teile jeweils eine Doppelstunde zur Verfügung stehen, damit genügend Zeit zur Verarbeitung und Problematisierung der im Film gegebenen Informationen bleibt.

Die Diskussion über den ersten Teil des Films ließe sich unter die Leitfrage stellen:

„Wenn Sie in China zur Schule gingen, was würde sich für Sie ändern?“

Im Verlaufe des Unterrichtsgesprächs könnte sich folgende Gegenüberstellung des deutschen und chinesischen Erziehungswesens ergeben, evtl. an der Tafel fixiert und später anhand der unter P zusammengestellten Materialien vertieft werden:

Schule

BRD

vorwiegend theoretisch

Lehrer: Akademiker

geringe Rolle der direkten

politischen Erziehung

sehr geringe *Mitbestimmung*
der Schüler

China

Verbindung von Theorie und Praxis

Lehrer: zum großen Teil Arbeiter u.
Bauern

vorwiegend *politisch* ausgerichtete
Erziehung

volle *Mitbestimmung* der Schüler

AUDIO-VISUELLE MEDIEN

Anhand des zweiten Teils, der auch unabhängig vom ersten vorgeführt werden kann, lassen sich folgende Aspekte thematisieren und mit Hilfe der entsprechenden Materialien aus M „Volkskommune Liu Ling“ weiterführen:

- Aufbau und Funktion der Volkskommune,
- Sozialleistungen der Volkskommune,
- Arbeitsbewertung in der Volkskommune

Darüberhinaus sind mittels der Frage warum der Film als repräsentativen Bereich chinesischen Alltagslebens den landwirtschaftlichen und nicht den industriellen Sektor auswählt, die geographischen Faktoren einzubeziehen.

Für eine Erarbeitung der *historischen Voraussetzungen* des heutigen China erweist sich im Rahmen einer *kürzeren Unterrichtseinheit* der erste Teil des Tonbandes: „Volksrepublik China“ als hilfreich. Grundlage des Berichtes über Feudalismus und Imperialismus als die beiden Stützpfeiler des kaiserlichen China und deren Abbau im Verlauf der kommunistischen Revolution ist das von Mao Tse-tung auf dem 7. Partei-Kongreß 1945 erzählte Gleichnis von Yü Gung, der Berge versetzt, wobei mit den beiden Bergen Feudalismus und Imperialismus, mit Yü Gung das chinesische Volk gemeint sind. Für die Besprechung der im Film gegebenen Informationen empfiehlt es sich, wichtige Leitbegriffe – evtl. schon systematisiert – beim Abspielen des Bandes an der Tafel festzuhalten:

<i>Kaiserliches China</i>	<i>Imperialismus</i>	<i>Feudalismus</i>
	= Halbkolonie	= ungleiche Verteilung des Bodens
	= Verlängerung d. industriellen Unterentwicklung	1/10 des Bodens für die Hälfte der Bevölkerung
	Opiumkrieg (E, F)	70 % des Bodens für 1/10 der Bevölkerung
	→ Japan	

KPC	→ nationale Unabhängigkeit	→ soziale Befreiung
	VR China	Volkskommune

Als *Einstieg* in einen *Oberstufenleistungskurs* haben wir gute Erfahrungen gemacht mit dem Film: „Chinas Weg zur Weltmacht“. Seine Untersuchung kann 5 – 6 Doppelstunden beanspruchen, wobei es sich empfiehlt, den ersten Teil

mit den Schülern gemeinsam zu analysieren und sie dann die dabei gewonnenen Techniken anhand des zweiten Teils mehr oder weniger selbständig anwenden zu lassen.

Mit der Filmanalyse¹ lassen sich vor allem drei Ziele verfolgen:

1. die Einsicht in die Abhängigkeit jeder Berichterstattung über China vom Standort des Berichterstatters;
2. die Vermittlung von Techniken zur Ideologie-Kritik am Medium Film;
3. die Erarbeitung eines Katalogs von Problemen bzw. erkenntnisleitenden Interessen für die weitere Beschäftigung mit China.

Daß „China auf dem Weg zur Weltmacht“ ein antikommunistischer Film ist, wird von Schülern heute im allgemeinen sofort durchschaut; zu offensichtlich ist die Tendenz von Kamerateam und Kommentator. Eine Analyse des Films darf sich jedoch nicht mit dieser Feststellung zufrieden geben, sondern muß klären:

- Wodurch erhält der Film seine antikommunistische Tendenz bzw. was macht den Antikommunismus des Films aus?
und
- Wie kommen die Autoren zu dieser Einstellung China gegenüber?

Anschließend an die Diskussion der ersten Eindrücke unmittelbar nach der Filmvorführung sollte man deshalb mit den Schülern den Kommentar des Films einer vertieften Analyse unterziehen und damit zunächst ein zentrales Element des Films, das gesprochene Wort, isoliert betrachten. Dies kann exemplarisch anhand des im Materialteil abgedruckten Kommentars des Filmanfangs geschehen.

Als Leitfragen für die Analyse bieten sich an:

Was ist dargestellt?

Wie ist es dargestellt?

Welche Eindrücke werden dadurch beim Zuschauer ausgelöst?

Welche Probleme ergeben sich aus dem Dargestellten für die weitere Untersuchung?

Es empfiehlt sich in diesem Zusammenhang eine mikroskopische Textuntersuchung, weil der Schüler nur so mit den sprachlichen Mitteln von Manipulation vertraut gemacht werden kann. Dabei läßt sich etwa folgendermaßen vorgehen:

¹ Vgl. hierzu die ausgezeichnete Studie: Wember, Bernward, *Filmische Fehlleistungen, Ideologische Implikationen des Dokumentarfilms „Bergarbeiter im Hochland von Bolivien“*, Sonderdruck aus „Jugend-Film-Fernsehen“, Heft 2-3/1971.

Seite	Was ist dargestellt?	Wie ist es dargestellt?	Eindrücke beim Zuschauer, Fragestellungen und Probleme
1-2 o. <i>Reise nach China:</i>			
1.	Flug nach Brüssel – Moskau in einer Tupolew 104		
1.1	Reiseroute	zu 1.1 Roter Kontinent – rote Hauptstadt	Appell an „rote Gefahr“
1.2	Bordimbiß	zu 1.2 Kaviar u. Bœuf Stroganoff	Die Funktionäre leben in Saus und Braus, wäh- rend das Volk hungert! Mit den Russen ist eben nicht zu verhandeln!
1.3	Passagiere	zu 1.3 <i>ergebnislose</i> Konferenz uneingestandenes westl. Vorbild	Öffentlich kritisieren sie den Kapitalismus, heim- lich äffen sie ihn nach.
1.4	Ausstattung d. Tupolew 104	zu 1.4 Glasvitrine: Nippes	Typisch Russen: Kitsch! Mangel an ‚Kultur‘
2.	Reise mit d. trans- sibir. Eisenbahn		
2.1	Ausstattung der Züge	zu 2.1 <i>europäischer</i> Komfort	s. 1.2
2.2	Strecken- beschreibung	zu 2.2 Monotonie, Holz- hütten, schlammige Wege, nur Partei- gebäude steinern	die Partei baut sich „Paläste“, das Volk vege- tiert weiterhin in Hütten – das ist der Humanismus der Kommunisten!
2.3	Abschied von Sibirien u. d. Mongolei	zu 2.3 Mongolei = Heimat Dschingiskhans	vage Vorstellung v. d. Mongo- lenfahrt werden aktiviert
			Was hat die Partei fürs Volk in China geleistet?

Seite	Was ist dargestellt?	Wie ist es dargestellt?	Eindrücke beim Zuschauer	Fragestellungen und Probleme
3.	Ankunft in China – Betrachtungen a. d. chin. Mauer	zu 3. negative Besetzung: Chin. Mauer = größtes u. sinnloses Bauwerk d. Welt; China = Riesenreich, in dem 685 Mill. Menschen unter der Herrschaft der Kommunisten leben; Zukunft: jeder zweite Mensch i. d. Welt ein Chinese!	Die Eindrücke aus 2.3 verschmelzen mit der Angst vor der „roten“ (s. auch schon unter 1.1) u. zugleich „gelben Gefahr“ und steigern sich schließlich zur Existenzbedrohung	Bevölkerungsexplosion
2-3 o. Erste Eindrücke in China:				
4.	Gigantischer Sprung nach vorn	zu 4. China als Riese / unter der roten Fahne des Kommunismus / gigantischer Sprung nach vorn / Propagandatrommeln werden f. Fortschritt im Kommunismus geschlagen	Angst aus 3 wird unverändert wahrgelassen. Kommunismus erscheint genau mit den Attributen, die d. westl. Zuschauer jahrzehntlang als Schreckgespenst an die Wand gemalt bekommen hat: mit roten Fahnen u. Propagandatrommeln u. unerbittlich fortschreitend.	Was bedeutet Kommunismus f. d. Chinesen: Zwang oder Freiheit?
5.	Parteifest in Shen-jiang – Kollektivierung der Bäcker	zu 5. Bäcker wurden in einer Genossenschaft organisiert / backen nur kleine Brötchen	Zwang! Wie in der DDR Ineffektivität, Versagen des Systems	Wie groß waren Brötchen im ksl. China?

Seite	Was ist dargestellt?	Wie ist es dargestellt?	Eindrücke beim Zuschauer	Fragestellungen und Probleme
6.	Montanindustrie Chinas			
6.1	Fuschun – das chin. Ruhrgebiet			
6.2	Einkommen u. Arbeitszeit eines Bergarbeiters in China	zu 6.2 Er arbeitet 12 Std. am Tag, aber er wird nur für 8 Std. bezahlt. Die übrige Zeit arbeitet er, <i>wie er uns sagt</i> , freiwillig... Freiwilligkeit, die die Partei von ihnen fordert... Propagandawelle	Unmenschlichkeit des Systems Das müssen die doch so sagen, sonst kommt gleich die Partei und unterzieht sie der „Gehirnwäsche“	Was verdiente ein Arbeiter in China früher?
6.3	Frauenarbeit	zu 6.3 Sie <i>wurden</i> gleichberechtigt und <i>müssen</i> die gleiche Arbeit leisten zum gleichen Lohn und mit der gleichen Freiwilligkeit	Die armen Menschen dort!	Wie ging es Frauen im „alten“ China? Wie sieht es bei uns mit der Frauenarbeit aus? Müssen Frauen bei uns auch die gleiche Arbeit leisten u. bekommen sie dafür auch den gleichen Lohn?
6.4	Arbeit für den Fortschritt			

Als wichtigste manipulative Techniken des Films müßten sich – unter Einbeziehung des übrigen Kommentars – am Ende ergeben:

- die unreflektierte Übernahme eines westlichen Standpunktes, der absolut gesetzt wird und die historischen Bedingungen Chinas außer acht läßt;
- die sich durch den ganzen Film ziehende Kontrastierung des „alten Kulturlandes“ China mit dem heutigen „inhumanen kommunistischen Herrschaftssystem“;
- damit eng zusammenhängend die idealisierende Darstellung des kaiserlichen China („Shanghai war früher eine erregende Stadt“!) bei gleichzeitiger Unterschlagung der Faktoren Feudalismus und Imperialismus;
- eine entsprechende sprachliche Gestaltung: „wunderschönes“, „malegisches“ altes China etc. – „nacktes“, „nüchternes“, „rein auf Zweckmäßigkeit abgestelltes“ heutiges China;
- die Mobilisierung antikommunistischer und antichinesischer Affekte („rote“ und „gelbe“ Gefahr) mittels Reizworten wie „rot“, „Kommunismus“, „Herrschaft“, „Riesenreich“, „Propagandatrommeln“, später „blaue Ameisen“ – zum Vergleich bieten sich Kiesingers Worte im Wahlkampf 1969: „Ich sage nur China, China, China (mit dreimaligem Auf-den-Tisch-Klopfen der geballten Faust) sowie die Hunnenrede Wilhelms II. an;
- sublime sprachliche Mittel wie Verwendung des Passivs (die Bäcker *wurden* in Genossenschaften organisiert);
- häufiges Infragestellen chinesischer Kommentare durch Einschübe („wie er uns sagte“, in Bezug auf die Freiwilligkeit der Erfüllung des Übersolls eines chin. Arbeiters);
- Anspielungen auf Klischees: Kunst der Russen = Nippes, Zuckerbäckerstil, russ. Bauweise etc.

Nach der Textanalyse empfiehlt es sich, den Film noch einmal laufen zu lassen und die Schüler dazu aufzufordern sich – evtl. in Gruppen – Notizen zu Kameraführung und Musik zu machen. Dabei werden die anhand der Textanalyse gewonnenen Ergebnisse unterstrichen:

- der Kontrastierung altes – neues China entspricht der Wechsel von leichter, tänzerischer auf der einen, schwermütiger Musik auf der anderen Seite (besonders deutlich an der Stelle: „die armen Teufel Chinas schleppen ... – gemeint sind die Lastträger);
- der Suggestierung von Angst vor der „roten“ und zugleich „gelben“ Gefahr korrespondiert z. B. die überlange Einstellung eines Riesen-Mao-Bildes im ersten, die Darstellung von Menschen beim Dammbau als ein „Gewimmel von Ameisen“ im zweiten Teil des Films.

Durch Einbeziehung entsprechender antikommunistischer und antichinesischer Äußerungen politischer Persönlichkeiten der jüngsten, aber auch der weiter zurückliegenden Vergangenheit (Kiesinger, Wilhelm II.) sollten die Schüler während der Filmanalyse zu der Einsicht gelangen, daß die Kameraleute Kinder ihrer Zeit sind, d. h. China mit den Augen des damals im Westen täglich propagierten Antikommunismus sehen, damit aber gleichzeitig ihrerseits – durch den Film – diese Bewußtseinslage weiter Bevölkerungskreise noch verstärken. Die Schüler erkennen dabei,

- wie Bewußtseinsstrukturen sich ständig reproduzieren und
- welche Schwierigkeiten einer Veränderung solcher Strukturen im Wege stehen.

Es erhebt sich die Frage, wie ein „objektiver“ Film über China aussehen müßte. Zum Vergleich ließe sich „Treffpunkt Peking“ vorführen, der China aus chinesischer Sicht darstellt, damit aber ebenfalls eine bestimmte Sichtweise zugrundelegt. Die konträren Betrachterstandpunkte beider Filme können den Schülern zeigen, daß es Objektivität immer nur unter Einschluß der Bedingungen des erkennenden Subjekts gibt, woraus sich als Konsequenz jedoch nicht totaler Relativismus, sondern die Forderung ableiten läßt, diese Bedingungen zu reflektieren, offenzulegen und kritisch zu hinterfragen.

Für eine Beurteilung und „richtige“ Einschätzung des heutigen China bietet sich der Weg über einen Vergleich „altes“ und „neues“ China an, und zwar unter dem Aspekt der jeweiligen Lebensbedingungen für die Mehrheit der dort lebenden Menschen. Damit ist zugleich die Perspektive für eine Analyse des vorrevolutionären China anhand der Materialien des Teils I gewonnen.

Die Beschäftigung mit „China auf dem Weg zur Weltmacht“ kann abgeschlossen werden mit einem Test, bei dem der Schüler u. a. anhand eines Kommentarausschnittes seine bei der Filmanalyse gewonnenen Fertigkeiten der ideologiekritischen Textanalyse nachweisen sollte:

Testmuster

Politische Weltkunde 11. – 13. Jgst.
Leistungskurs: China

1. Kontrollarbeit

Name:

Die folgenden Aufgaben sind zu bearbeiten:

1. *Charakterisieren Sie den Film: „China auf dem Weg zur Weltmacht“ aus*

dem Jahre 1960!

2. Was läßt sich über *Kommentar, Kameraführung und Musik* sagen? Belegen Sie Ihre Urteile an *Beispielen*!

3. Analysieren Sie folgende Sätze des Sprechers:

„Ob Kinder oder Erwachsene, immer sieht man sie in China in Gruppen, in Formationen, und immer haben sie ein Ziel, einen Plan, den sie erfüllen müssen. Mit dem Gewehr aufs Feld. Die Volkskommunen sind militärisch organisiert. Jeder Bauer soll in Zukunft Waffen tragen. Die sogenannte Volksmiliz hat heute schon 100 Millionen Mann, Männer und Frauen. Die Frauen werden genauso gedrillt wie die Männer: „In der einen Hand den Spaten, in der anderen das Gewehr!“ so heißt die Parteiparole ...

Aus den Lautsprechern von den Hügeln dröhnt Tag und Nacht Marschmusik, aber auch Märsche können die Monotonie der Arbeit nicht übertönen. Die 45 000 Menschen, die hier in 12-Stunden-Schichten Tag und Nacht Frontdienst leisten, bekommen keinen Lohn. Sie bekommen etwas Reis und ein paar Zigaretten ...

Das sind die Generale dieser Armee, der Ingenieur, der die Pläne entwarf, und der Mandarin der Partei, der den Masseneinsatz kommandiert. Heute bauen sie Staudämme. Was werden sie morgen tun? Die chinesischen Kommunisten sagen über sich selbst: „China ist wie ein großes Treibrad. Es ist schwer in Gang zu bringen. Wenn es aber einmal rollt, ist es nicht mehr aufzuhalten.“

(Mögliche Leitfragen: Was ist dargestellt? Wie wird das Dargestellte von den Filmleuten beurteilt? Woraus läßt sich der Standpunkt der Filmleute erschließen? Wie hätte man den gleichen Sachverhalt möglicherweise auch anders darstellen können? Welcher Eindruck wird durch den Kommentar beim Zuschauer hervorgerufen? Auf welche Vorstellungen, Erfahrungen, Bewußtseinsstrukturen des Zuschauers wird dabei Bezug genommen? Wie würden Sie den dargestellten Sachverhalt beurteilen: Welche Informationen fehlen Ihnen dazu, welche Schwierigkeiten ergeben sich?)

4. Welche *Konsequenzen* lassen sich aus dem Film *für den Versuch einer objektiven Betrachtung Chinas* ziehen?

Lösungsmöglichkeiten:

Sie können die Aufgabe *entweder*

a) jeweils einzeln behandeln (ganze Sätze) oder

b) unter dem Thema: „*Probleme einer objektiven Betrachtung Chinas, dargestellt am Beispiel eines Films aus dem Jahre 1960*“

zusammenfassen, wobei allerdings die 4 Fragestellungen berücksichtigt werden sollten.